DOCUMENT RESUME

ED 323 798 FL 018 855

AUTHOR Nogue, Alain; Lavoie, Jacinthe
TITLE L'evaluation du francais a l'elementaire (Evaluation of French at the Elementary Level).
INSTITUTION Alberta Dept. of Education, Edmonton. Curriculum Support Branch.
REPORT NO ISBN-0-7732-0248-X
PUB DATE 89
NOTE 127p.
PUB TYPE Guides - Non-Classroom Use (055)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC06 Plus Postage.
DESCRIPTORS Classroom Techniques; Comparative Analysis; Elementary Education; *Evaluation Criteria; *Evaluation Methods; Foreign Countries; Formative Evaluation; *French; Records (Forms); Second Language Instruction; *Student Evaluation; Summative Evaluation

ABSTRACT

This two-part guide to the evaluation of student progress in French language discusses both theoretical and practical implications. The first part consists of seven sections: (1) student evaluation; (2) the terminology of evaluation; (3) the objectives of evaluation and measurement inference; (4) the characteristics of a good learning objective, (5) taxonomic considerations in determining language competence level; (6) appropriate times for evaluation; and (7) measurement tools. The second part contains three sections. The first of these draws parallels between instructional practices and formative evaluation. The second discusses the "performance threshold," and the third provides practical information about gathering information for formative evaluation. This section also includes a series of grids for recording student data, each with a somewhat different assessment focus and accompanied by suggestions for use or adaptation. A one-page bibliography is included. Appended materials consist of information charts to supplement the discussions in the text. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

Curriculum *Support*

L'évaluation du français à l'élémentaire

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
S. Wolodko
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Alberta
EDUCATION

1989

FL018855

L'évaluation du français à l'élémentaire

1989

Alberta
EDUCATION

L'évaluation du français à l'élémentaire

Alberta
Education
1989

Dépôt légal - quatrième trimestre 1989
Bibliothèque nationale du Canada

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Curriculum Support.
L'évaluation du français à l'élémentaire.

ISBN 0-7732-0248-X.

1. Français (langue) -- Étude et enseignement (primaire) -- Alberta.
I. Titre.

PC2065.A33 1989 440.707123

© 1989, la Couronne du chef de la province de l'Alberta, représentée par le ministre de l'Éducation. Alberta Education, Curriculum Support Branch, 11160 Jasper Avenue, Edmonton, Alberta, T5K 0L2. Tous droits réservés. En vente par l'entremise de Learning Resources Distributing Centre, 12360-142 Street, Edmonton, Alberta T5L 4X9

Le contenu de ce document pédagogique peut provenir de différentes sources. Il a été préparé afin d'apporter un appui particulier à certains éléments du programme. Nous avons essayé, dans la mesure du possible, d'indiquer la mention de source et de nous conformer à la législation relative aux droits d'auteur. Si certaines omissions se sont produites, veuillez en informer Alberta Education afin que nous puissons y remédier.

Aucune partie de ce document d'appui ne peut être reproduite sans l'autorisation écrite de l'éditeur, sauf certains parties que les enseignants et enseignantes doivent reproduire, c'est-à-dire les grilles.

REMERCIEMENTS

Alberta Education tient à remercier les personnes suivantes pour leur contribution à la préparation du document **L'évaluation du français à l'élémentaire.**

Auteurs

1er volet : **Alain Nogue**

2e volet : **Jacinthe Lavoie**

Revision

- Contenu pédagogique
  - **Jacinthe Lavoie**
  - **Francine Bourque**
- Contenu linguistique
  - **Stéphanie Piaumier**

Directeur du projet : **René Mathieu**

Coordinatrice du projet : **Francine Bourque**

Traitement de texte : **Tania Pander**
Micheline Kirkland

Certaines parties de ce texte ont été tirées des documents produits par la Direction générale de l'évaluation, ministère de l'Éducation du Québec. Alberta Education remercie le Ministère pour sa gracieuse collaboration.

Alberta Education remercie également les membres du comité d'implantation pour leurs commentaires et leurs suggestions.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

BUT DU DOCUMENT 3

PREMIER VOLET 5

Première section : Pourquoi mesurer et évaluer les acquis de l'élève 7

Deuxième section : Terminologie de base 9

A. Distinction entre mesure et évaluation 9
B. Interprétation normative et interprétation critériée 10
1. L'interprétation normative 10
2. L'interprétation critériée 10
C. Évaluation formative et évaluative sommative 11
1. L'évaluation formative 11
2. L'évaluation sommative 12
D. Validité et fidélité 13
1. La validité 13
2. La fidélité 14

Troisième section : Lien entre les objectifs d'apprentissage et l'inférence en mesure et évaluation 15

Quatrième section : Caractéristiques d'un bon énoncé d'objectif d'apprentissage 17

A. Le verbe 17
B. Le contenu 18
C. Le contexte 18
D. Les critères d'évaluation 18

Cinquième section : Niveaux de compétence langagière - Considérations taxonomiques 21

Sixième section : Quand doit-on mesurer? 23

Septième section : Comment mesurer et évaluer le progrès de l'élève 25

A. Outils pour la mesure et l'évaluation formative 25
B. Outils pour la mesure et l'évaluation sommative 27
C. Étapes à suivre dans l'élaboration d'une «épreuve maison» 27
1. Déterminer le but 28
2. Déterminer le contenu 29
3. Déterminer le seuil de performance 29
4. Choisir le type de questions approprié 29
5. Rédiger les questions 30
6. Assembler l'épreuve 31

Conclusion 32

DEUXIÈME VOLET 33

Première section : Parallèle entre la démarche pédagogique et la démarche évaluative formative 37

Deuxième section : Seuil de performance 53

Troisième section : Moyens disponibles pour recueillir l'information en évaluation formative 57

1. Procédés moins formels 57
   1.1 L'observation 57
   1.2 Le questionnement 57
   1.3 L'écoute 58
   1.4 L'analyse des réponses des élèves 58
   1.5 La rétroaction des pairs 58

2. Instruments d'observation formels 61
   2.1 Les grilles «Cueillette de données» 61
   2.2 Les grilles d'objectivation 84
      2.2.1 Suggestions pour l'élaboration de grilles d'objectivation mettant l'accent sur l'intention de communication 84
   2.3 La grille «Stratégies de dépannage en lecture» 93
   2.4 Les grilles d'observation 97
   2.5 La grille d'attitudes 97

CONCLUSION 101

BIBLIOGRAPHIE 105

ANNEXES 109

Annexe A : La démarche d'évaluation formative 111
Annexe B : Quelques distinctions entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative 113
Annexe C : Compétence langagière 115
Annexe D : Définition de la compétence langagière 117
Annexe E : Les moments de l'évaluation formative 119
Annexe F : Fiche d'appréciation 123
Annexe G_1 : Volet communication orale : tableau-synthèse, sixième année 125
Annexe G_2 : Volet lecture : tableau-synthèse, sixième année 127
Annexe G_3 : Volet écriture : tableau-synthèse, sixième année 129
Annexe H : Caractéristiques des questions à correction objective et subjective 131

INTRODUCTION

C'était la fin d'octobre, le temps des bulletins approchait à grands pas. L'enseignante était débordée de travail et se sentait un peu inquiète. Elle avait travaillé d'arrache-pied depuis le début de l'année scolaire. Elle avait pris connaissance du nouveau programme de français et lu avec soin le guide pédagogique. Elle avait rêvé d'intentions de communication, d'amorces, de techniques pour l'objectivation, d'activités originales de réinvestissement, etc. Elle était à bout de ressources. Ses craintes provenaient du fait qu'elle avait des responsabilités à l'égard des élèves, des parents et de la direction. Bien sûr, elle avait analysé la performance de ses élèves. Elle avait observé leurs comportements, questionné leurs approches, tenu compte de leurs connaissances et avait administré une épreuve. Elle avait fait tout cela afin d'identifier les problèmes et d'adapter son enseignement aux besoins de ses élèves. Intuitivement, elle avait appliqué certains principes en mesure et évaluation à son enseignement. Même si elle pensait avoir fait tout son possible, elle n'arrivait cependant pas à surmonter son inquiétude face à l'efficacité de ses interventions et du progrès de ses élèves. Et le moment fatidique approchait!

Avant la préparation des bulletins, ressentez-vous la même lassitude et la même appréhension? Avez-vous le sentiment d'avoir fait tout votre possible, sans savoir jusqu'à quel point vous avez réussi à améliorer les comportements de vos élèves, pour répondre aux objectifs du programme?

Êtes-vous mal à l'aise lorsque vient le temps de soutenir vos décisions auprès de vos élèves? des parents? de la direction? Avez-vous l'impression que les notions d'évaluation présentées dans le guide pédagogique cadrent difficilement avec vos pratiques en classe? Envisagez-vous la mesure et l'évaluation comme un fardeau qui vient s'ajouter à vos nombreuses responsabilités? Si vous avez répondu oui à une de ces questions, ce document d'appui s'adresse à vous. Lisez-le attentivement et réfléchissez à son contenu à la lumière de votre expérience, de votre pratique et de vos connaissances.

BUT DU DOCUMENT

Le nouveau programme de français place l'enfant au centre de toute démarche pédagogique. Sans pour autant diminuer le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante, le nouveau programme est axé sur **le processus d'apprentissage plutôt que sur le processus d'enseignement.** Dans cette perspective, les concepteurs et conceptrices des programmes de français ont cherché à préciser vos responsabilités d'enseignant ou d'enseignante. La lecture des guides pédagogiques révèle en effet que vous êtes à la fois chef d'orchestre, facilitateur et comptable. Lorsque vous planifiez et orientez le processus d'apprentissage, à partir des objectifs du programme et des besoins individuels des élèves, vous devenez chef d'orchestre. Lorsque vous aidez un élève à choisir, à définir, à articuler ses intentions de communication et à apprendre la langue, vous devenez facilitateur. Pour bien vous acquitter de ces deux responsabilités, vous êtes appelé à jouer le rôle de comptable. Vous devez donc mesurer et évaluer les acquis de l'élève de même que l'efficacité des stratégies utilisées.

La mesure et l'évaluation sont la «boussole» de l'enseignant ou de l'enseignante. Sans cette boussole, vous risquez de ne pas avoir les informations nécessaires pour suivre le déroulement de l'apprentissage. Le but de ce document est de vous présenter les concepts de mesure et évaluation et les instruments nécessaires à leur mise en application.

Étant donné qu'il est impossible d'explorer à fond les concepts de la mesure et évaluation et que vous recherchez surtout des suggestions pratiques, ce document vise à équilibrer les considérations théoriques et les conseils pratiques. Son **premier volet** comporte sept sections dont les deux premières traitent de la théorie. Après avoir expliqué les raisons pour lesquelles vous évaluez le progrès de vos élèves, et ayant revu la terminologie de base, nous ferons le lien entre le principe de l'inférence et l'élaboration des objectifs d'apprentissage. Ensuite, nous suggérerons la façon de mesurer le progrès de l'élève. Dans le **deuxième volet,** vous trouverez plusieurs grilles qui vous permettront d'observer le progrès de vos élèves, de mesurer et d'évaluer leurs acquis.

PREMIER VOLET

PREMIÈRE SECTION : POURQUOI MESURER ET ÉVALUER LES ACQUIS DE L'ÉLÈVE

Dans cette première section du document nous établirons la base théorique sur laquelle devrait s'appuyer votre pratique d'enseignement. Nous avons jugé nécessaire de fournir les rudiments de base en mesure et évaluation, car en Alberta il n'existe pas de cours obligatoire dans ce domaine au niveau de la formation universitaire.

Il est nécessaire de mesurer et d'évaluer les acquis de l'élève par rapport aux objectifs du programme, afin d'en discuter avec l'élève et ses parents. Cependant, si vous vous limitez à cette raison, la mesure et l'évaluation jouent un rôle très secondaire dans l'ensemble du processus d'apprentissage. Cherchons donc les raisons qui font de la mesure et de l'évaluation une partie intégrante de toute démarche pédagogique. Cette recherche nous permettra aussi d'identifier les agents touchés par le processus.

La nécessité de mesurer et d'évaluer en éducation est une des responsabilités professionnelles de l'enseignant ou de l'enseignante. En effet, c'est à vous que revient la responsabilité de prendre les décisions importantes en éducation, c'est-à-dire celles qui touchent de plus près le progrès et le bien-être de l'élève. C'est vous qui décidez du déroulement du processus d'apprentissage dans les moindres détails, de l'articulation des objectifs du programme et des activités, de la séquence à suivre, des méthodes, des matériaux, etc. Comme nous l'avons déjà mentionné, vous êtes un chef d'orchestre. C'est parce que vous êtes responsables du progrès de l'enfant que vous devez posséder une grande variété de données. C'est à partir de votre interprétation de ces données que vous jugerez et prendrez des décisions qui touchent à tous les aspects du processus d'apprentissage.

Une bonne connaissance de la théorie et de la pratique en mesure et évaluation vous permettra de prendre les meilleures décisions* possibles concernant plusieurs points importants.

---

* L'annexe A présente un tableau expliquant comment la mesure et l'évaluation mènent à la décision.

Ces différents points sont :

- le choix des objectifs d'apprentissage pour répondre aux besoins des élèves;
- le choix et la séquence des activités d'apprentissage pour répondre aux besoins des élèves;
- le cheminement de l'élève selon ses intérêts et ses capacités;
- le choix des activités pédagogiques qui sont le plus susceptibles de permettre à l'élève de réaliser les apprentissages attendus;
- le choix d'instruments de mesure pour vérifier les acquis;
- le choix de stratégies d'enseignement et de moyens d'apprentissage;
- l'utilisation optimale des ressources disponibles dans l'école, dans le système scolaire, et même dans la communauté;
- les stratégies à adopter pour aider les élèves en difficulté;
- la promotion de l'élève.

Le guide pédagogique du programme de français, pour le deuxième cycle souligne l'importance de permettre à l'élève «d'être responsable de son apprentissage» (Language Services, 1988). Le processus de mesure et évaluation touche aussi **l'élève** puisqu'il est le premier concerné. S'il est toujours tenu au courant des objectifs à atteindre et de son progrès, il pourra réfléchir à son fonctionnement et ainsi **participer activement à son cheminement** vers les objectifs fixés.

Les seconds bénéficiaires seront les enseignantes et enseignants. En intégrant les principes de mesure et d'évaluation à leur enseignement, ils recueilleront des données leur permettant de prendre des décisions dans des domaines qui relèvent de leurs compétences. Ces mêmes données pourront aider le directeur ou la directrice de l'école à prendre des décisions concernant l'allocation des ressources humaines et matérielles et la mise sur pied de programmes qui répondent efficacement aux besoins du milieu.

Le progrès des élèves intéresse aussi les parents. En communiquant clairement aux parents les objectifs visés en classe et le niveau de réussite de l'enfant, vous établirez une communication efficace entre le foyer et l'école. Vous vous assurerez ainsi d'un appui précieux.

DEUXIÈME SECTION : TERMINOLOGIE DE BASE

A. Distinction entre mesure et évaluation

Sans mesure, l'évaluation est impossible; mesurer sans évaluer représente une perte de temps pour ne pas dire que c'est un non-sens. Même si les deux termes apparaissent toujours comme deux composantes d'un même processus, il est utile de les dissocier pour bien les expliquer.

Mesurer en éducation, **c'est recueillir des données** portant sur les comportements de l'élève. Ces comportements sont susceptibles de fournir des indices relatifs à son développement général, à un nouveau choix d'activités et de stratégies aptes à faciliter l'atteinte des objectifs. Par «données», nous entendons : notations sur des fiches d'appréciation, commentaires au sujet de l'approche utilisée par l'élève pour résoudre un problème ou au sujet des difficultés qu'il semble avoir, résultats d'épreuves, etc.

Bien que vous n'en soyez pas toujours conscients, vous mesurez continuellement la performance de vos élèves. Chaque fois que vous posez une question, vérifiez un travail, ou observez un comportement quelconque, vous mesurez le progrès de l'élève. Étant donné que la plupart de ces activités ne servent pas à attribuer une unité de mesure représentant le niveau d'atteinte d'un objectif précis, ces moyens sont considérés comme informels et subjectifs.

Évaluer c'est analyser et interpréter les résultats de la mesure, c'est juger en vue de prendre des décisions. Évaluer, c'est donc **accorder une valeur à un résultat** en **fonction d'un cadre de référence.** Si vous **jugez** qu'un élève a atteint le seuil de performance fixé pour un objectif, vous **déciderez** de lui permettre d'aller de l'avant. Par contre, si vous **jugez** que la performance de la majorité des élèves est en dessous du seuil établi pour un objectif, vous aurez à **décider** si étant donné le niveau des élèves, l'objectif poursuivi est réalisable, les activités choisies pour atteindre l'objectif concordaient, si d'autres facteurs comme la motivation et le temps accordé ont nui à l'atteinte de l'objectif.

La mesure fournit donc les éléments essentiels à l'évaluation. Ces éléments feront appel à la subjectivité et à l'objectivité. Les deux types de mesure sont nécessaires. Ils se complètent.

B. Interprétation normative et interprétation critériée

La valeur accordée aux données recueillies par les moyens utilisés pour mesurer la performance de l'élève doit être déterminée à partir d'un cadre de référence.

1. L'interprétation normative

Si vous **comparez** les résultats obtenus par un élève à ceux obtenus par les autres élèves, le cadre de référence sera le groupe et l'interprétation sera **normative.** Une note brute de 75% peut prendre différentes valeurs lorsqu'elle est analysée et interprétée en utilisant le groupe comme point de départ. Si la moyenne du groupe est de 95%, une note de 75% démontre qu'en réalité la performance de l'élève en question est d'un calibre bien inférieur en regard de celle de ses pairs.

2. L'interprétation critériée

Si vous cherchez à déterminer **le niveau de performance de l'élève en regard des objectifs fixés,** votre cadre de référence comporte des critères déterminés par ces objectifs. On parle alors d'**interprétation critériée.** Ce genre d'interprétation exige que vous précisiez les objectifs d'apprentissage poursuivis et que vous prépariez des instruments de mesure dont les différents points reflètent fidèlement les critères contenus dans les objectifs.

Par exemple, si un des objectifs poursuivis est d'orthographier correctement les terminaisons des verbes avec il/elle, ils/elles, vous devriez inclure dans votre instrument de mesure une situation en production écrite qui amène l'élève à utiliser le il/elle, ils/elles.

Si votre énoncé d'objectif contient aussi un seuil de performance à atteindre, votre instrument de mesure devrait vous permettre de vérifier si la performance de l'élève rencontre ce critère.

L'interprétation normative n'est pas supérieure à l'interprétation critériée. Chacune offre une perspective différente sur la performance de l'enfant et, à sa façon, sert à éclairer la prise de décision. En règle générale, les «épreuves maison» favorisent une interprétation critériée, tandis que les tests préparés et distribués commercialement permettent une interprétation normative.

C. Évaluation formative et évaluation sommative

En éducation, nous faisons difficilement la distinction entre évaluation formative et évaluation sommative. Cette difficulté provient sans doute de l'inquiétude ressentie par les enseignantes et enseignants face aux bulletins scolaires. Ils se sentent tellement bousculés quand il s'agit de traduire le rendement des élèves en pourcentage qu'ils oublient malheureusement que **l'apprentissage est avant tout un processus plutôt qu'un produit.** La façon la plus simple de différencier ces deux types d'évaluation est de dire que **l'évaluation formative accentue le processus, tandis que l'évaluation sommative souligne le produit.**

1. L'évaluation formative

L'évaluation formative est la démarche qui accompagne le processus d'apprentissage. Son rôle est d'orienter le processus de façon à maximiser le progrès de l'élève. Étant de nature **diagnostique,** les décisions qui en découlent concernent avant tout la **planification de l'enseignement** (choix des stratégies, des matériaux et des activités). C'est pour cette raison que la planification de la démarche de l'évaluation formative doit se faire en même temps que la planification de l'enseignement.* Il s'agit de planifications parallèles. Tout en formulant un objectif et en choisissant les activités qui permettront à l'élève d'atteindre la performance visée, il est nécessaire de :

---

* Voir la section **Parallèle entre la démarche pédagogique et la démarche évaluative formative,** p. 37 dans le deuxième volet de ce document.

- préciser comment obtenir l'information nécessaire (questions individuelles aux élèves, examen, observation des élèves au travail, analyse des questions posées par les élèves, etc.);

- choisir le type de tâche évaluative qui tient compte de l'activité choisie pour atteindre l'objectif;

- prévoir les interprétations possibles des données recueillies, c'est-à-dire chercher à anticiper les réponses possibles et déjà avoir en tête des hypothèses d'interprétation;

- déterminer les types de jugements possibles (maîtrise, non-maîtrise, incertitude quant à la maîtrise);

- anticiper les décisions à prendre et les actions à entreprendre (Quel genre d'activité proposera-t-on à l'élève qui a réussi? À celui ou à celle qui n'a pas atteint l'objectif?)*

Il est important de souligner que comme l'interprétation en évaluation formative est critériée (même parfois normative) les résultats ne devraient pas être communiqués, sous forme de note, dans les bulletins scolaires actuels. Tel n'est pas le but de ce genre d'évaluation. L'évaluation formative, voilà l'outil indispensable que tout enseignant ou enseignante doit utiliser pour vérifier continuellement pourquoi et à quel point les élèves ont cheminé ou non vers l'atteinte d'un objectif. À l'exception des observations et des notations concernant la qualité du travail de l'élève, les bulletins scolaires contiennent des informations qui reflètent les préoccupations de l'évaluation sommative. Une discussion portant sur la nécessité de repenser l'utilité des bulletins scolaires actuels dépasse les cadres du présent document. Pour vous renseigner sur ce sujet, nous vous suggérons de consulter le document d'information du ministère de l'Éducation du Québec.**

2. L'évaluation sommative

L'évaluation sommative a lieu à la fin d'une étape ou d'un programme. Elle fournit un bilan final, c'est-à-dire la **somme** de ce que l'élève maîtrise par rapport aux objectifs d'une partie ou de l'ensemble du programme. Le but de ce

---

* Annexe B : Tableau - Quelques distinctions entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

** Document d'information, **Le bulletin descriptif : une conception renouvelée du bulletin scolaire** 7. Le bulletin descriptif et ses documents d'accompagnement, janvier 1986.

genre d'évaluation est de sanctionner le degré de maîtrise atteint par l'élève afin de lui accorder des crédits ou de déterminer son orientation future. Vous vous préoccupez d'évaluation sommative lorsque vous **construisez** un examen de fin d'année, de fin d'unité, etc.

D. Validité et fidélité

Aucun enseignant ou enseignante n'oserait nier l'importance de mesurer et d'évaluer le progrès de ses élèves. Cependant, il arrive que bien des épreuves utilisées en classe ne possèdent pas toujours les deux qualités essentielles à tout instrument de mesure, c'est-à-dire la validité et la fidélité.

1. La validité

On reconnaît la validité d'un instrument par sa capacité de mesurer ce qu'il est censé mesurer. Lorsqu'il s'agit de mesurer la manifestation d'un phénomène facilement quantifiable tel que la hauteur, **nous arriverions à nous entendre sans trop de problèmes.** Afin d'éviter la subjectivité, l'enseignant ou l'enseignante devra établir avec précision les critères qui serviront à l'évaluation.*

Vous parviendrez à atteindre un certain degré de validité du contenu pour une «épreuve maison» en vous assurant que les questions choisies représentent bien l'ensemble du contenu des objectifs poursuivis lors de la séquence d'apprentissage.

Les consignes suivantes vous aideront à maximiser **la validité du contenu** de votre instrument de mesure :

- identifier clairement les objectifs d'apprentissage afin d'être en mesure d'exiger des élèves des comportements précis et mesurables;
- établir un tableau des spécifications (éléments qui seront mesurés) reflétant l'importance (la pondération) des différents objectifs par rapport à l'ensemble de la séquence;**

---

* Voir exemple à la page 52 - Étape évaluation.

** À noter que les tableaux des spécifications sont utilisés presque uniquement en évaluation sommative.

- **construire** l'épreuve de sorte que la pondération accordée à chaque objectif dans le tableau des spécifications soit reflétée par le nombre de questions ou la valeur accordée à chacune et la longueur des réponses;*

- choisir un instrument de mesure permettant de recueillir les données souhaitées (ex. : une situation réelle de communication en production écrite, ou en production orale, la réalisation d'un dessin représentatif de l'intention de communication en compréhension écrite ou orale, la formulation d'un questionnaire vous permettant de vérifier le niveau de compréhension selon l'intention de communication, etc.).

La troisième section de ce document vous aidera à orienter votre travail par rapport à la formulation d'objectifs d'apprentissage mesurables.

2. La fidélité

La seconde qualité importante d'un instrument de mesure est la fidélité, aussi appelée fiabilité. Un instrument est fidèle lorsqu'il donne les mêmes résultats ou des résultats semblables d'une situation d'évaluation à l'autre. C'est une affaire de constance dans les résultats. L'indice couramment utilisé est le coefficient de corrélation.

Cependant pour les «épreuves maison», il n'est pas nécessaire d'avoir recours à toutes sortes de procédés statistiques. Vos préoccupations par rapport à la fidélité de vos instruments de mesure pourraient se limiter aux points suivants :

- inclure plus d'une question portant sur chaque objectif;

- formuler des consignes claires (façon de répondre et d'indiquer la réponse, temps alloué, etc.);

- éviter de frustrer l'élève en indiquant clairement la pondération accordée à chaque partie, en laissant de côté les questions-surprises, et les assurant de la qualité de la présentation.

Les enseignantes ou enseignants intéressés à approfondir ce sujet sont priés de consulter le **Recueil d'indicateurs pour le bulletin descriptif du primaire,** préparé et publié par la Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques du ministère de l'Éducation du Québec.

*Voir un exemple à la page 123, annexe F.

TROISIÈME SECTION : LIEN ENTRE LES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE ET L'INFÉRENCE EN MESURE ET ÉVALUATION

Il serait intéressant de recueillir les pensées de certains lecteurs et lectrices qui ont persévéré et parcouru le texte jusqu'ici. Êtes-vous de ceux qui réagissent ainsi: «C'est bien beau tout ça, mais moi j'ai tellement de choses à faire en même temps et si peu de temps pour répondre aux attentes qui m'assaillent de tous les côtés à la fois! Ma classe ressemble à une fourmilière et l'intensité de l'activité est telle que la plupart du temps, je ne sais où donner de la tête! Comment peut-on s'attendre à ce qu'en plus d'enseigner différentes matières toute la journée à une trentaine d'élèves, je puisse appliquer les principes de la mesure et de l'évaluation?»

Il est important de rappeler que la mesure et l'évaluation du progrès des élèves ne sont pas une responsabilité ajoutée à tout ce qui se passe déjà dans la classe. **La mesure et l'évaluation sont des mécanismes régulateurs et directeurs qui constituent une partie intégrante de tout enseignement.** En réalité, l'intégration de ces mécanismes aux rouages de l'enseignement peut transformer une cacophonie en un ensemble harmonieux.

Cependant, il ne faudrait pas exagérer et décider que tout doit être évalué. D'ailleurs, il vous serait impossible d'inclure dans vos préoccupations de mesure et d'évaluation, tous les changements qui se produisent chez l'élève. Les transformations résultant de la participation de l'élève aux activités de la classe sont tellement nombreuses et complexes que vous pourrez rarement dépasser le cadre des objectifs prescrits par le programme d'études. **Même à l'intérieur des objectifs du programme, vous devrez faire des choix judicieux pour arriver à formuler des énoncés d'objectifs d'apprentissage réalistes. Vous devrez sélectionner les objectifs en fonction des besoins des élèves et établir ainsi vos priorités.**

Au fur et à mesure que vous incorporerez les principes de mesure et d'évaluation à votre enseignement, vous reconnaîtrez la nécessité de bien formuler vos objectifs.

Dans la mesure où vous préciserez les objectifs d'apprentissage, vous réussirez à éliminer un problème majeur en éducation, celui de **savoir** à quel moment et à quel degré, l'élève a maîtrisé un concept, a développé une habileté ou a adopté une

attitude. De fait, il est impossible d'observer **concrètement** le résultat d'une séquence d'apprentissage. C'est un phénomène psychique. Vous pourrez tout au plus déduire, à partir de comportements observés, que l'apprentissage a bel et bien eu lieu. Pour percevoir un phénomène psychique, il faut donc procéder par inférence.

Pour faire **une inférence au sujet d'un résultat d'apprentissage**, il faut savoir quels comportements représentent le mieux le changement attendu, d'où la nécessité de **formuler les objectifs d'apprentissage dans des termes descriptifs de comportements observables.** Par exemple, l'élève peut très bien reconnaître dans un texte, les verbes se terminant par **nt** lorsqu'ils ont **ils** comme sujet. Il peut, soit expliquer, oralement ou par écrit, que les verbes employés avec **ils** se terminent par **nt**, ou encore compléter une feuille d'activité lui demandant d'écrire la bonne terminaison des verbes avec **ils.** Vous pourrez conclure qu'il connaît la règle, au moins dans les limites de cette activité. Par contre, vous n'aurez pas les données nécessaires pour inférer que l'élève respectera les règles **connues** dans une production écrite.

Puisqu'il s'agit d'un processus, vous devez donc procéder par étapes; formuler un autre objectif, choisir des activités susceptibles de développer cette nouvelle compétence, la réinvestir dans une situation semblable et enfin mesurer de nouveau son application en situation pratique d'écriture avant d'inférer que l'élève peut s'en servir automatiquement.*

Il est donc essentiel de pouvoir déterminer jusqu'à quel point l'enfant manifeste des comportements représentatifs du changement attendu. Pour faciliter cette observation, il importe de traduire les objectifs du programme dans des **objectifs intermédiaires spécifiques.** À la fin de la démarche, l'enseignant ou l'enseignante pourra inférer que l'apprentissage a vraiment eu lieu.

---

* Voir la démarche inductive en grammaire dans la section Orthographe. **Le français à l'élémentaire,** guide pédagogique : deuxième cycle.

QUATRIÈME SECTION : CARACTÉRISTIQUES D'UN BON ÉNONCÉ D'OBJECTIF D'APPRENTISSAGE

À partir de ce qui précède, il est possible de définir **l'objectif d'apprentissage** comme étant un énoncé décrivant le comportement attendu d'un élève, suite à une séquence d'apprentissage. Un objectif n'est utile que dans la mesure où il vous permet d'observer et de mesurer un comportement. Un énoncé d'objectif d'apprentissage sera jugé utile s'il contient les éléments suivants :

- un verbe d'action
- un contenu spécifié
- un contexte bien délimité
- un ou plusieurs critères d'évaluation.

A. Le verbe

Le verbe utilisé dans un énoncé d'objectif d'apprentissage joue un rôle central parce qu'il décrit le comportement attendu. Pour cette raison, il est recommandé de choisir des verbes d'action tels que : **identifier, nommer, décrire, reconstituer.*** Ces verbes permettent d'observer l'action que l'on demandera à l'élève d'accomplir pour démontrer qu'il a atteint le niveau de performance voulu. Le choix de verbes comme **comprendre, apprécier,** et **savoir** peut facilement prêter à équivoque parce que chaque enseignant ou enseignante peut interpréter différemment des comportements représentatifs d'une performance acceptable. Notons cependant qu'il ne faut pas exagérer et choisir des verbes d'action si précis que le comportement attendu se limite à une tâche spécifique comme **encercler, cocher** ou **souligner.** Un bon objectif doit vous permettre de choisir entre plusieurs activités et un certain nombre de questions afin de pouvoir évaluer la performance de l'élève.

---

* Annexe C : Compétence langagière.

B. **Le contenu**

Dans l'énoncé d'un objectif, le contenu représente l'élément du programme qui fera l'objet des étapes de la démarche pédagogique. On reconnaît facilement le contenu parce qu'il devient le complément d'objet dans l'énoncé (ex. : les élèves devront orthographier correctement les terminaisons des verbes avec il/elle, ils/elles).

Lorsque vous choisissez le contenu d'un objectif d'apprentissage, il est important de vérifier la place et l'importance de cet objectif dans l'ensemble du programme. Encore ici, il est important de revenir sur la notion de processus. Afin de respecter le niveau de développement de l'élève ainsi que son expérience passée, il faut éviter de formuler un objectif dont le contenu n'est pas à sa portée. Vous devrez vérifier si l'objectif est «à initier, à poursuivre ou à maîtriser». D'ailleurs, le programme suggère une démarche qui amène l'élève à découvrir la connaissance cible par l'observation à la lecture, avant de passer à la phase de l'application. Pour qu'il y ait consolidation d'une habileté, d'une connaissance ou d'une technique, il faudra lui fournir plusieurs occasions de réinvestissement. Il faut aussi se rappeler que le programme lui fournira d'autres occasions de développer cette compétence.

C. **Le contexte**

Un énoncé d'objectif d'apprentissage doit spécifier le contexte dans lequel l'élève devra accomplir l'action démontrant sa maîtrise du contenu. L'exemple suivant illustre la notion de contexte. En situation pratique d'écriture, l'élève orthographiera correctement les terminaisons des verbes avec il/elle, ils/elles.

D. **Les critères d'évaluation**

Puisque l'énoncé d'objectif décrit un comportement à observer, il est utile de spécifier les critères qui serviront à déterminer si l'élève aura atteint cet objectif. Il y a deux genres de critères qu'il est parfois nécessaire d'expliquer dans l'énoncé : les **conditions d'acceptation** et le **seuil de performance.**

Les **conditions d'acceptation de la performance** spécifient davantage une marge d'erreur acceptable ou une limite de temps. On retrouve plus souvent ce genre de

critère dans des énoncés d'objectifs pour les programmes de sciences, de mathématiques, etc. Par exemple : **moins de deux millimètres d'erreurs, à une décimale près** et **en moins de cinq minutes,** etc.

En ajoutant un **seuil de performance** à un énoncé d'objectif, vous indiquerez clairement quelle **proportion** de réussite, par rapport à l'ensemble des questions et des problèmes posés, constituera un niveau de maîtrise acceptable. Si, dans une situation pratique d'écriture, un élève de 4e année réussissait à appliquer **souvent** la règle lui permettant d'orthographier correctement les terminaisons de verbes avec il/elle, ils/elles, vous jugerez qu'il a atteint l'objectif fixé.*

---

* Pour plus de détails, consultez la section **Seuil de performance,** dans le deuxième volet de ce document p. 53.

CINQUIÈME SECTION : NIVEAUX DE COMPÉTENCE LANGAGIÈRE - CONSIDÉRATIONS TAXONOMIQUES

Les guides pédagogiques relèvent le fait que les enseignants ou enseignantes auraient plutôt tendance à choisir des activités de communication favorisant surtout le développement d'une compétence langagière de base au détriment d'une compétence cognitivo-académique. C'est évident qu'il est beaucoup plus facile de donner, de faire faire et de corriger des exercices qui se limitent au repérage et à la reproduction de l'information.

Malheureusement, cette pratique ne fournit pas aux élèves les outils nécessaires pour fonctionner efficacement dans un monde où la compétence à se servir de l'information devient la norme du succès. En plus d'être capable de **repérer** et de **reproduire** l'information, l'élève doit apprendre à **sélectionner** et à **regrouper** les renseignements auxquels il a accès, afin d'être en mesure de faire des **inférences** et de tirer des **conclusions.** Les guides pédagogiques présentent un excellent tableau résumant les processus mentaux que l'on doit développer chez l'élève pour qu'il atteigne un niveau fonctionnel de compétence langagière.* À partir de ce tableau, l'enseignant ou l'enseignante pourra plus facilement diversifier ses objectifs et ainsi viser un apprentissage dépassant le niveau de base.

Les activités mentales, dont il est question ci-dessus, relèvent du **domaine cognitif.** Puisque l'apprentissage d'une langue touche de très près le vécu de l'enfant, il est important aussi de formuler des objectifs qui relèvent du **domaine affectif.** Vous pourrez ainsi relever l'information relative à la disposition de l'élève face à son entourage et à son apprentissage. Cette information vous permettra de mieux comprendre la personnalité de chacun de vos élèves et par le fait même d'intervenir de manière adéquate.

Le programme propose aussi la dimension culturelle comme objectif à développer. Il n'est pas toujours facile de traduire un tel objectif dans des énoncés d'objectifs décrivant des comportements identifiables et mesurables. Vous devez toujours être à l'affût des changements indiquant que l'élève évolue sur le plan affectif et dans le sens souhaité. Pour consigner ces changements, la fiche d'observation est un outil de mesure utile.**

---

* Voir annexe D : Définition de la compétence langagière.

** Voir **Cueillette de données - Grille relative aux attitudes,** p. 99 dans le deuxième volet de ce document.

SIXIÈME SECTION : QUAND DOIT-ON MESURER?

Déterminer le moment de l'évaluation sommative ne pose pas de problème. Mais en évaluation formative, il s'agit de mesure continue plutôt que de mesure de fin d'année, puisqu'il est question d'orienter, de régler, et de réviser le processus d'apprentissage.

Le moment de la mesure et de l'évaluation déterminera le but que poursuit l'enseignant ou l'enseignante. L'évaluation **formative de départ** précédera l'application de la démarche pédagogique lorsqu'il s'agit de vérifier la maîtrise de certains concepts, habiletés, ou attitudes considérés comme préalables.* Les résultats d'un sondage des acquis auront alors une fonction diagnostique. Ils vous permettront de décider, soit de procéder de la façon prévue, soit de modifier le plan de la séquence de façon à remédier aux déficiences identifiées.

Tout au long de la séquence d'apprentissage, vous observez, questionnez, écoutez et analysez les réponses des élèves afin de réajuster le processus et maximiser votre efficacité.** **Après une période d'apprentissage,** vous êtes intéressés à découvrir si les objectifs de la séquence ont été vraiment atteints. Les renseignements obtenus vous permettront soit de passer à une prochaine étape ou de corriger les lacunes notées.***

---

* Voir la section **Parallèle entre la démarche pédagogique et la démarche évaluative formative,** p. 37 et 38.

** Voir les grilles **Cueillette de données** dans le deuxième volet de ce document.

*** L'annexe E présente un tableau-synthèse précisant les moments de l'évaluation formative.

SEPTIÈME SECTION : COMMENT MESURER ET ÉVALUER LE PROGRÈS DE L'ÉLÈVE

Il n'est pas facile de bien intégrer les principes de la mesure et de l'évaluation aux pratiques de la classe. Ce n'est pas un livre de «recettes» très élaboré qui peut accomplir des miracles. Pour réussir dans ce domaine, vous devez être convaincus du bien fondé de la mesure et de l'évaluation. Vous devez être prêts à formuler des objectifs d'apprentissage qui décrivent des comportements observables et mesurables. L'intention ici est d'offrir quelques suggestions sur des moyens à prendre pour mener à bonne fin les processus d'évaluation formative et sommative. En dernier lieu, on parlera davantage de chacune des étapes à suivre dans l'élaboration d'une épreuve.

A. Outils pour la mesure et l'évaluation formative

Les grands bénéficiaires du processus de la mesure et de l'évaluation formative sont les principaux participants : l'élève, l'enseignant ou l'enseignante. Ils en bénéficient parce que l'enseignement et le processus d'apprentissage s'en trouvent améliorés. C'est à partir de jugements qui sont souvent portés par vous, mais aussi par l'élève, que les décisions sont prises au sujet des objectifs et du choix des démarches à entreprendre. Puisqu'il est important de cultiver et de maintenir un climat de confiance entre les participants, il est donc essentiel de renseigner l'élève au sujet du choix et de l'utilisation des différents outils de mesure et de le consulter le plus souvent possible. Il faut surtout éviter de créer une atmosphère dans laquelle l'élève a continuellement le sentiment que la guillotine va tomber d'un moment à l'autre. L'enseignant ou l'enseignante doit le considérer comme partenaire.*

Une bonne partie des données utilisées pour l'évaluation formative sont recueillies par l'enseignant ou l'enseignante qui observe des manifestations de progrès et de difficultés. Même la praticienne ou le praticien expérimenté devrait avoir recours à des grilles d'observation et à des notes personnelles afin de maintenir son

---

* Voir la bande magnétoscopique **Évaluation**, préparée par Language Services, pour l'implantation des programmes de français.

objectivité. La grille permet de vérifier de façon systématique si les changements prévus ont eu lieu.** Les notes personnelles au sujet des idiosyncrasies d'un élève, de son cheminement, de son style d'apprentissage, de ses difficultés, etc., vous permettront de modifier l'ordre de la séquence, le choix des activités, et même d'invidualiser davantage le processus, s'il y a lieu.

La plupart des enseignants et enseignantes utilisent déjà le questionnement oral pour déterminer l'efficacité du processus et pour dépister les difficultés chez certains élèves. Cette pratique sera efficace pourvu que vous utilisiez une liste des changements attendus pour vérifier la performance de façon objective.

On peut confier à l'élève une grande partie de la responsabilité de son apprentissage en incorporant dans la démarche pédagogique l'étape **d'objectivation** expliquée dans les guides pédagogiques. Cette pratique habituera l'élève à réfléchir sur son apprentissage et à un moment donné, il sera possible de l'entraîner à une certaine autonomie en lui fournissant des grilles d'objectivation.***

En revoyant le travail des élèves, vous pourrez analyser les réponses et ainsi obtenir une idée assez précise de leur cheminement à l'intérieur de la séquence. Toutefois, il ne faudrait pas se fier toujours aux travaux écrits, **à cause du danger de faire de mauvaises inférences.** À titre d'exemple, si un élève a de la difficulté à compléter un travail écrit, il se peut fort bien qu'il puisse démontrer un niveau de performance tout à fait acceptable, si on lui permet d'utiliser un autre mode d'expression : saynète, tableau, etc. Pour éviter ce danger, il est important de varier les outils utilisés pour la cueillette des données.

** Voir la section **Moyens disponibles pour recueillir l'information en évaluation formative,** dans le deuxième volet de ce document, p. 57.

*** Voir la section **Parallèle entre la démarche pédagogique et la démarche évaluative formative,** p. 37 et 38 dans le deuxième volet de ce document.

B. Outils pour la mesure et l'évaluation sommative

Étant donné qu'en évaluation sommative on se préoccupe davantage de la quantification de la performance de l'élève, vous êtes plutôt limité dans le choix des outils disponibles. Vous pouvez toujours préparer des épreuves à réponses objectives ou à développement. Des épreuves à réponses objectives peuvent donner l'impression d'objectivité. Tel n'est pas toujours le cas, surtout si l'on omet une ou plusieurs des étapes nécessaires dans l'élaboration d'une épreuve. Les avantages et les inconvénients de choisir des questions à réponses objectives plutôt que des questions à développement dépassent le cadre du présent document. Disons seulement que le choix d'un genre ou de l'autre devrait se faire en fonction de la nature du comportement à mesurer. Par exemple, les questions à développement se prêtent mieux à la mesure d'habiletés reliées à la production écrite.

Malheureusement, le potentiel de la fiche d'appréciation est peu reconnu. Une fiche bien préparée énumère les divers aspects ou éléments d'une séquence d'apprentissage et permet à l'enseignant ou à l'enseignante de mesurer objectivement la performance de l'élève, surtout lorsque celle-ci se traduit difficilement en réponses objectives. Par exemple, la fiche d'appréciation est presque le seul moyen de quantifier la valeur de travaux de production orale ou écrite. Pour arriver à un chiffre représentant le niveau de réussite de l'élève, il faut s'assurer que la pondération attribuée à un élément du contenu reflète l'importance accordée à celui-ci dans le programme.*

C. Étapes à suivre dans l'élaboration d'une «épreuve maison»

Avant d'administrer une "épreuve maison", vous devez passer par six étapes bien distinctes :

- déterminer le but de l'épreuve;
- spécifier le contenu;
- déterminer le seuil de performance;
- prendre des décisions portant sur le choix et le type de questions appropriés;

---

* Annexe F : Fiche d'appréciation.

- rédiger les questions;
- regrouper les questions.

Omettre une de ces étapes pourrait invalider les résultats et biaiser les jugements faits à partir de ces résultats.

1. Déterminer le but

Puisque vous devez évaluer le progrès des élèves, vous préparez des épreuves, vous les administrez, et vous communiquez les résultats à qui de droit. Souvent, vous accomplissez tout ce travail sans trop vous poser de questions.

Le but de l'évaluation dépend du moment où vous désirez intervenir au cours d'une séquence d'apprentissage. Le tableau suivant démontre le parallèle qui existe entre ces deux paramètres.

MOMENT	BUT
- avant l'apprentissage	- vérifier les acquis préalables - s'assurer de la pertinence de la planification
- pendant l'apprentissage	- améliorer l'apprentissage et l'enseignement; corriger les lacunes, renforcer les acquis - suivre le cheminement de l'élève et de l'enseignant ou de l'enseignante
- après l'apprentissage	- vérifier le degré de réalisation d'un objectif - améliorer l'apprentissage et l'enseignement - informer l'élève et l'enseignant ou l'enseignante
- à la fin d'un programme d'études ou d'une partie terminale d'un programme d'études	- sanctionner le degré de maîtrise d'une partie d'un programme d'études ou à la fin d'un programme d'études

Il faut se rappeler que la nature de la décision à prendre déterminera le genre d'évaluation et la forme de l'examen.

2. Déterminer le contenu

L'enseignant ou l'enseignante doit tenir compte de trois considérations de base en déterminant le contenu d'une épreuve :

a) susciter chez l'élève des comportements représentatifs des acquis,

b) tenter de construire un examen qui mesurera l'ensemble des objectifs à atteindre,

c) respecter les niveaux d'importance des objectifs par rapport à l'ensemble du programme.

Par conséquent, avant de construire l'épreuve, l'enseignant ou l'enseignante doit avoir une idée bien claire non seulement des comportements à mesurer, mais aussi de leur importance respective. Ainsi, l'échantillonnage des questions reflètera fidèlement ce qui a fait l'objet du processus d'apprentissage. De là l'importance de développer un tableau de spécifications qui énumère les comportements attendus, indique leur niveau taxonomique, et précise leur importance relative en leur accordant une valeur numérique (pourcentage).*

3. Déterminer le seuil de performance

Tel qu'il est mentionné précédemment, le seuil de performance spécifie les conditions minimales pour juger le degré de réussite attendu des élèves qui poursuivent un objectif. Les seuils sont fixés en fonction du cheminement des élèves vers l'atteinte des objectifs du programme.**

4. Choisir le type de questions approprié

Le contenu de l'objectif, son niveau taxonomique, et les préférences de l'enseignant ou de l'enseignante détermineront le choix du type de questions (ouvertes ou fermées).***

---

* Voir les tableaux définissant les domaines en production écrite, compréhension écrite et en communication orale (Annexe G).

** Voir la section **Seuil de performance**, p. 53 dans le deuxième volet de ce document.

*** L'annexe H présente un résumé très succinct des facteurs à considérer lorsqu'il s'agit de choisir le type de questions le plus approprié.

5. Rédiger les questions

Les conseils pratiques qui suivent ont été préparés par le département des Sciences de l'Éducation de l'Université du Québec à Rimouski (G.D. 5.6).

- Préparer les questions assez longtemps d'avance pour avoir le temps de les réviser afin de s'assurer qu'elles correspondent bien aux objectifs visés. Soulignons qu'il est fort utile de noter, au fur et à mesure qu'elles se présentent en classe, les idées susceptibles de servir à la préparation de questions (intérêt des élèves, erreurs courantes, difficultés particulières, etc.).
- Avant de commencer à rédiger les questions, se demander :
  - quel type d'information l'on cherche;
  - quelle habileté ou quelle connaissance l'on veut mesurer;
  - quels comportements pourraient traduire cette habileté ou cette connaissance;
  - quelles tâches permettraient de déceler si cette habileté ou cette connaissance est acquise.

- Rédiger plus de questions qu'il n'en faut, afin de pouvoir opérer un choix au moment d'assembler l'épreuve.

- S'assurer que l'ensemble des questions couvre bien l'ensemble des comportements que l'on se propose de mesurer.

- Relire les questions après un certain temps et, qui mieux est, les faire relire par des collègues afin d'en vérifier la pertinence et la qualité technique et les réviser au besoin.

- Enfin, il est recommandé de rédiger les questions sur des fiches séparées, ce qui permettra de les modifier, de les classer et d'y consigner des commentaires après leur utilisation afin de les réutiliser dans un autre contexte. De cette façon, on aura tôt fait de se monter une banque de questions.

La fiche de questions pourrait comporter les renseignements suivants :

- identification du cours et code de la fiche;
- objectif mesuré;
- question et clé ou grille de correction;
- date d'utilisation;
- commentaires (au verso de la fiche).

6. Assembler l'épreuve

Cette étape est très importante. C'est à ce stade que l'enseignant ou l'enseignante prend des décisions concernant :

- la représentativité des questions par rapport à l'ensemble du contenu;
- la longueur de l'épreuve;
- le niveau de difficulté de l'ensemble;
- l'agencement des questions,
- les directives pour l'administration.

DEUXIÈME VOLET

DEUXIÈME VOLET

Ce deuxième volet du document d'appui sur l'évaluation a pour but de répondre aux besoins exprimés par les enseignants et enseignantes. L'implantation du nouveau programme de français a suscité beaucoup de questions et de préoccupations face au processus d'évaluation.

La première partie du document visait surtout à fournir les bases théoriques nécessaires à l'articulation de la démarche évaluative en classe. Cette deuxième partie, sans être un livre de recettes, vise surtout à soutenir les enseignants et enseignantes dans leur action quotidienne. Elle propose des situations pratiques sous forme d'exemple démontrant le parallèle qui existe entre la démarche pédagogique et la démarche en évaluation. Vous retrouverez également des informations sur les exigences du programme.

De plus, nous y avons inséré plusieurs moyens susceptibles d'aider les enseignants et enseignantes dans leur cueillette de données. Ce volet renferme une série de grilles qui pourront être utilisées telles qu'elles sont présentées ou être adaptées selon vos besoins.

PREMIÈRE SECTION : PARALLÈLE ENTRE LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE ET LA DÉMARCHE ÉVALUATIVE FORMATIVE

La démarche en évaluation formative fait partie du vécu quotidien en classe. Elle se vit parallèlement à la démarche pédagogique proposée dans les guides pédagogiques du premier et deuxième cycle.

Le but premier de l'évaluation formative est d'assurer la progression des élèves en regard des apprentissages visés. Pour atteindre ce but, l'enseignant ou l'enseignante doit savoir où se situe l'élève face aux objectifs à poursuivre : cela lui permettra de mieux intervenir auprès de ses élèves. L'enseignant ou l'enseignante recueille donc des informations relatives à la démarche de l'élève et au produit des apprentissages. Plusieurs moyens sont à sa disposition pour recueillir cette information, entre autres :

- l'observation, l'écoute;
- le questionnement oral ou écrit;
- les grilles d'objectivation;
- etc.

Toutefois, une bonne planification de l'apprentissage et de l'enseignement restera toujours un moyen à privilégier.

Pour illustrer le lien qui existe entre la démarche pédagogique et la démarche évaluative, prenons l'exemple des élèves et de l'enseignant ou de l'enseignante qui vivent une démarche en production écrite.

PARALLÈLE ENTRE LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE ET LA DÉMARCHE ÉVALUATIVE FORMATIVE

Préparation à la démarche			
Démarche pédagogique		**Démarche évaluative formative**	
Phase	Activités	Phase	Cueillette d'informations
Préparatoire	Activités vécues à l'intérieur du module précédent	Diagnostic	L'enseignant ou l'enseignante remarque que plusieurs élèves ont de la difficulté à respecter l'intention de communication : celle d'informer le public visé.

ÉVALUATION FORMATIVE DE DÉPART: AVANT L'APPRENTISSAGE

Démarche pédagogique		**Démarche évaluative formative**	
Phase	Activités	Phase	Cueillette d'informations
Préparatoire		Formulation d'objectifs	L'enseignant ou l'enseignante fixe les nouveaux objectifs à atteindre : produire un message écrit dans le but d'informer un public sur un sujet donné.
		Vérification des préalables	L'enseignant ou l'enseignante s'assure que les élèves connaissent les caractéristisques propres au message écrit informatif.

Démarche pédagogique		Démarche évaluative formative	
Phase	Activités	Phase	Cueillette d'informations
Préparatoire	L'enseignant ou l'enseignante choisit deux textes. Il ou elle demande aux élèves : • de lire les deux textes dans le but d'identifier celui qui leur permet de s'informer sur le sujet en question; • de justifier leur réponse.	Mesure	L'enseignant ou l'enseignante recueille l'information suivante pour vérifier si l'élève possède les préalables nécessaires pour réaliser l'activité suivante : • l'élève peut identifier le texte informatif (s)* oui non • l'élève peut justifier sa réponse (s) oui non
		Jugement (évaluation) Décision/Action	Les résultats obtenus permettent à l'enseignant ou à l'enseignante de juger si, d'après le seuil de performance (S) déterminé à l'avance, les élèves peuvent aborder ce nouvel apprentissage. L'enseignant ou l'enseignante détermine l'action à entreprendre : • prescrire des tâches spécifiques pour corriger les lacunes s'il y a lieu, ou • entreprendre un nouveau module d'apprentissage.

*Pour plus d'information sur la façon de fixer les seuils de performance, consulter la deuxième section «Seuil de performance», p. 53.

ÉVALUATION FORMATIVE INTERACTIVE : PENDANT L'APPRENTISSAGE

Démarche pédagogique		Démarche évaluative formative	
Phase	Activités	Phase	Cueillette d'informations
Développement : réalisation de la première activité (Voir l'exemple p. 48 pour plus de détails sur la leçon-type décrite dans cette section.)	**A. Identification d'un <u>événement</u>** ou d'un <u>sujet</u> pouvant susciter une intention réelle de communication B. Amorce L'enseignante ou l'enseignant profite d'une journée froide ou d'une chute de neige pour aborder le thème de l'hiver avec ses élèves. Ensemble, ils discutent de ce que représente l'hiver pour eux et des changements que cela apporte dans leur vie et autour d'eux. Devant l'intérêt des élèves pour ce thème, l'enseignant ou l'enseignante leur fait remarquer qu'ensemble ils connaissent beaucoup de faits sur l'hiver et qu'il serait intéressant de les <u>partager</u>.	Formulation des <u>objectifs</u> d'apprentissage à poursuivre	(Voir l'exemple, p. 48) Tout au long de cette étape, l'enseignant ou l'enseignante a pu observer <u>l'attitude</u> de l'élève face à ce projet. L'élève a-t-il : • partagé ses connaissances sur le sujet; • fourni des idées nouvelles; • créé des liens entre les idées émises; • ajouté des pistes à l'activité; • réagi positivement à l'idée de travailler en équipe? • manifesté le désir de faire cette activité.

Démarche pédagogique		Démarche évaluative formative	
Phase	Activités	Phase	Cueillette d'informations
Développement : réalisation de la première activité	Il est donc suggéré aux élèves d'écrire de courts textes sur l'adaptation des animaux au froid. Ensemble ils élaborent une liste de faits sur lesquels il serait intéressant d'avoir plus d'information. Ils relèvent les sources possibles d'information. Ils choisissent à qui ils feront parvenir cette information et comment ils la présenteront. Ensuite l'enseignante ou l'enseignant rappelle aux élèves qu'il faut respecter certaines règles, pour que le message soit bien compris. Il leur précise de nouveaux objectifs à poursuivre et leur recommande de mettre en application ce qu'ils savent déjà. Il leur présente la grille d'objectivation qui leur servira de point de référence. L'enseignant ou l'enseignante propose aux élèves de faire ce travail individuellement ou en petits groupes de deux ou trois. Finalement, chaque groupe choisit le sujet qu'il traitera.		

Démarche pédagogique		Démarche évaluative formative	
Phase	Activités	Phase	Cueillette d'informations
Développement : réalisation de la première activité	**C. Réalisation de l'activité** Au cours de cette étape, les élèves consultent le matériel de référence au besoin. Ils essaient d'écrire le mieux possible toutes les idées qui leur viennent à l'esprit afin de pouvoir se relire. Ils choisissent et regroupent les meilleurs idées.		L'enseignante ou l'enseignant joue le rôle d'animateur. Il est attentif à ce qui se déroule dans chacun des groupes et les soutient dans leur démarche. Au moyen de l'observation et du questionnement oral d'un ou de plusieurs élèves, l'enseignant ou l'enseignante pourra recueillir certaines informations parmi les suivantes : • les moyens qu'ils utilisent pour recueillir l'information nécessaire à l'élaboration de leur texte • les stratégies de recherche qu'ils utilisent • comment ils s'y prennent pour regrouper leurs idées en paragraphes; les points de repère qu'ils se fixent • les mots pour lesquels ils ont développé des automatismes • les connaissances grammaticales qu'ils appliquent spontanément; les petits trucs qui les guident dans l'application des règles grammaticales • leur participation aux discussions du groupe; les idées nouvelles qu'ils ajoutent aux faits déjà connus, les liens qu'ils établissent entre les faits rapportés • leur façon de partager les tâches, • etc.

Démarche pédagogique		Démarche évaluative formative	
Phase	Activités	Phase	Cueillette d'informations
Développement : réalisation de la première activité	**D. Objectivation** Lors de cette étape, les élèves reviennent sur leur produit et l'ajustent à ce qui était demandé au départ. Ils vérifient : • si les faits mentionnés dans leur texte répondent à l'intention de communication • si elle est assez précise pour éviter la confusion. Ils portent une attention particulière aux objectifs de connaissances, de techniques à poursuivre, sans négliger ce qu'ils ont déjà appris.	Mesure (Voir grille p. 51)	Les élèves prennent conscience de leurs forces et de leurs faiblesses face aux objectifs à atteindre en utilisant la grille d'objectivation (voir l'exemple). Ils développent par le fait même une plus grande autonomie par rapport à leur apprentissage. L'enseignante ou l'enseignant peut revenir sur le brouillon soumis par les élèves. Ils peuvent discuter ensemble de la démarche entreprise pour réaliser cette activité, des difficultés qu'ils ont rencontrées et de la façon qu'ils les ont surmontées. L'enseignante ou l'enseignant par l'observation et par le questionnement oral (p. 57), recueille l'information concernant la performance des élèves en regard des objectifs à poursuivre. De plus, il est en mesure de constater jusqu'à quel point les élèves sont conscients de leurs forces et de leurs faiblesses (en comparant leur travail aux critères contenus dans la grille d'objectivation). Jugement L'enseignante ou l'enseignant compare les résultats des élèves au seuil de performance déterminé à l'avance. Il juge si les apprentissages se déroulent normalement.

Démarche pédagogique		Démarche évaluative formative	
Phase	Activités	Phase	Cueillette d'informations
Développement : réalisation de la première activité	**E. Communication** Les élèves transcrivent leur texte en fonction du moyen de diffusion sélectionné. Ils le communiquent à un public qui aura la possibilité de réagir à leur message.	Décision . . . . . . Action	L'enseignant ou l'enseignante est maintenant en mesure de voir quelle action entreprendre pour assurer la progression des apprentissages. Suite à ce qui a été observé en classe, l'enseignante ou l'enseignant décide de revenir de façon générale sur le produit des élèves. Il a remarqué que plusieurs élèves ont eu de la difficulté à regrouper les idées en paragraphes. Il utilise les travaux de certains élèves (avec leur permission) pour revenir sur cette notion. Ensemble, ils essaient de trouver des petits trucs pour surmonter les difficultés. L'enseignant ou l'enseignante profite de l'occasion pour observer les autres objets d'apprentissage afin de renforcer les acquis. Il ne sera pas question ici de recueillir des notes dans le but de les consigner dans un bulletin. L'information recueillie sert à assurer la progression des élèves vers l'atteinte de l'objectif.

Démarche pédagogique		Démarche évaluative formative	
Phase	Activités	Phase	Cueillette d'informations
Réinvestissement	L'enseignante ou l'enseignant propose aux élèves une autre situation de communication semblable à la première. (voir l'exemple p. 49 nº 2). Cette situation vise à consolider les apprentissages réalisés lors de la première activité. Il reprend les mêmes étapes : • amorce • réalisation • objectivation • communication au cours desquelles ses élèves auront l'occasion d'informer le public sur d'autres faits relatifs à l'hiver.	Mesure Jugement Décision/Action	Les élèves et l'enseignant ou l'enseignante pourront obtenir de l'information relativement à l'état des apprentissages. Il ne sera pas question ici de recueillir des notes dans le but de les consigner dans un bulletin. Ce sera, pour l'enseignant ou l'enseignante, le moment de prendre d'autres décisions par rapport à cette séquence d'apprentissage : • revenir sur une partie de l'apprentissage • proposer une autre activité de réinvestissement ou • présenter l'activité d'évaluation, • etc.

ÉVALUATION FORMATIVE PONCTUELLE : APRÈS L'APPRENTISSAGE			
Démarche pédagogique		**Démarche évaluative formative**	
Phase	Activités	Phase	Cueillette d'informations
Évaluation	**Suite à la période d'apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant recueille des informations sur la performance de l'élève en regard des objectifs d'apprentissage poursuivis. Il veut faire le point afin de mieux situer ses interventions lors d'une prochaine séquence d'apprentissage.** Il présente alors une troisième activité semblable aux deux précédentes. Il reprend avec ses élèves les étapes **amorce et réalisation** afin de faire ressortir leur niveau de performance.	Mesure (Voir grille p. 52)	**L'enseignante ou l'enseignant vérifie le seuil de performance fixé en fonction de la planification et de la complexité de l'apprentissage. Il construit un instrument de mesure afin d'interpréter l'information recueillie (voir Grille d'observation, l'exemple p. 52). Il interprète les résultats en comparant la performance de l'élève au seuil fixé.**

Démarche pédagogique		Démarche évaluative formative	
Phase	Activités	Phase	Cueillette d'informations
		Jugement Décision/Action	L'enseignante ou l'enseignant porte un jugement sur la performance de l'élève : • il a atteint ou il n'a pas atteint le seuil de performance prédéterminé. Il communique les résultats à l'élève et aux parents s'il y a lieu. Selon le jugement porté, l'enseignante ou l'enseignant décide de l'action à prendre afin d'assurer la progression de l'élève en regard des apprentissages prescrits à son niveau dans le programme d'études.
Processus dynamique : reprise de la démarche			
		Diagnostic Formulation d'objectifs	Au cours des activités réalisées précédemment, l'enseignante ou l'enseignant a remarqué que plusieurs élèves ont eu de la difficulté avec les homophones mais/mes, à/a, ainsi qu'avec la terminaison des verbes du 3e groupe employés avec il. Il formule donc de nouveaux objectifs d'apprentissage.

Comme on peut le constater, la démarche évaluative formative se rapproche beaucoup de l'enseignement, du travail quotidien de l'élève et de l'enseignant ou de l'enseignante :

- identification d'une situation ou d'un événement réel de communication;
- formulation des objectifs d'apprentissage;
- réalisation des activités proposées;
- observation du cheminement d'un ou de plusieurs élèves;
- retour par l'élève sur l'activité réalisée;
- questionnement de l'enseignant;
- l'enseignant ou l'enseignante réajuste son enseignement au fur et à mesure que s'effectuent les apprentissages.

Exemple

Prenons l'exemple d'un enseignant ou d'une enseignante de quatrième année qui planifie un module en production écrite à l'intérieur d'un thème sur l'hiver.

Situation en production écrite

- Discours à caractère informatif

1. Objectifs d'apprentissage

   Habileté

   Les élèves devront écrire un texte sur l'adaptation d'un animal sauvage au froid, dans le but d'informer les autres élèves de la classe, en traitant trois points parmi les suivants :

   - décrire son adaptation physiologique;
   - décrire les changements à son habitat;
   - décrire les changements relatifs à la nourriture;
   - décrire ses nouveaux ennemis;
   - toute autre suggestion des élèves.

Connaissances

- Les élèves devront orthographier correctement les terminaisons des verbes avec il/elle — ils/elles
- Les élèves devront orthographier correctement la forme régulière du pluriel avec «s», et du féminin avec «e» dans les cas suivants :
  - dét. plur. — nom
  - dét. plur. — adj. — nom
- Les élèves devront organiser leurs informations sous forme de paragraphes, selon les trois points traités.

Technique

Les élèves devront écrire leur texte en écriture cursive.

2. Activité de réinvestissement

Les élèves devront écrire un texte dans le but d'informer les autres élèves de la classe sur la nourriture des oiseaux en hiver. Ils devront parler de la nourriture des oiseaux, identifier au moins deux types d'oiseaux et parler de leur préférence.

Mêmes objectifs de connaissances et de technique.

3. Activité d'évaluation

Les élèves devront écrire un texte dans le but d'informer les autres élèves de la classe sur les moyens qu'ils utilisent dans leur famille pour s'adapter à l'hiver et au froid. Ils devront traiter deux points parmi les suivants :

- la façon de se vêtir;
- les activités propres à la saison hivernale;
- les changements dans leur alimentation;
- toute autre suggestion des élèves.

Mêmes objectifs de connaissances et de technique.

La grille d'observation (voir p. 52) fournit une description des résultats attendus pour l'atteinte de chaque objectif par l'élève. Une fois remplie par l'enseignant ou l'enseignante, elle fournira des indications sur la performance de l'élève pour chaque objectif.

Le seuil de performance à atteindre est indiqué par le «S». L'interprétation de la performance de l'élève se fera en comparant sa performance réalisée «X» avec le seuil de performance fixé par l'enseignant ou l'enseignante.

Il est possible de convertir la performance de l'élève en points en considérant que la maîtrise d'un objectif est associé à une note de 80%. L'enseignant ou l'enseignante qui, quelles qu'en soient les raisons, doit convertir les résultats de l'élève en points, peut associer le seuil de performance «s» à une note de 80% même si le seuil est fixé à «souvent» ou «parfois» ou «rarement».
Exemple :

- L'élève qui atteint le seuil «S» aurait 80% des points alloués pour cet objectif.
- L'élève qui dépasserait le seuil «S» obtiendrait une note supérieure à 80% des points alloués pour cet objectif.
- L'élève qui n'atteindrait pas le seuil «S» aurait une note inférieure à 80%. Sa note devrait être représentative de l'écart qui le sépare du seuil de performance «S» fixé par l'enseignant ou l'enseignante.

ÉTAPE OBJECTIVATION

GRILLE D'OBJECTIVATION

CRITÈRES	OUI	NON
<u>Habiletés</u> • J'ai écrit un texte qui décrit comment un animal s'adapte au froid.		
• J'ai décrit au moins trois faits parmi ceux qui sont suggérés.		
<u>Connaissances</u> • J'ai écrit correctement les terminaisons des verbes avec il/elle — ils/elles.		
• J'ai écrit correctement les mots au pluriel avec «s» et au féminin avec «e» dans les cas suivants : dét. plur. — nom dét. plur. — nom — adjectif dét. fém. — nom dét. fém. — nom — adjectif.		
• J'ai regroupé mes idées en paragraphes.		
<u>Technique</u> • J'ai bien formé mes lettres en écriture cursive.		

61

ÉTAPE ÉVALUATION

GRILLE D'OBSERVATION

CRITÈRES	SEUIL À ATTEINDRE	PERFORMANCE DE L'ÉLÈVE	CONVERSION EN POINTS
<u>Habiletés</u> • L'élève a écrit un texte informatif qui décrit comment sa famille et lui s'adaptent à l'hiver.	information pertinente : toujours souvent S parfois rarement	X	(40) * 32 24 16
• Il a décrit au moins deux faits parmi ceux qui sont suggérés.	information suffisante : toujours S souvent parfois rarement	X	20 (16) 12 8 4
<u>Connaissances</u> • Le texte est découpé en paragraphes.	toujours souvent S parfois rarement	X	10 (8) 6 4
• Il a orthographié correctement les terminaisons avec il/elle et ils/elles.	toujours souvent S parfois rarement	X	5 (4) 3 2
• Il a orthographié correctement les mots requérant la forme régulière du pluriel avec «s» dét. plur. + nom	toujours souvent S parfois rarement	X	5 4 (3) 2
dét. plur. + nom + adjectif	toujours souvent parfois S rarement	X	5 5 (4) 2
régulière du féminin avec «e» dét. fém. + nom	toujours souvent S parfois rarement	X	5 4 (3) 2
dét. fém. + nom + adjectif.	toujours souvent parfois S rarement	X	5 5 (4) 2
<u>Technique</u> • L'élève a bien formé les lettres en écriture cursive.	toujours S souvent parfois rarement	X	5 (4) 3 2

* Le cercle représente la note de l'élève.

Total : 86/100

DEUXIÈME SECTION : SEUIL DE PERFORMANCE

Les seuils de performance (S) spécifient les conditions minimales pour juger le degré de réussite attendu des élèves qui poursuivent un objectif. C'est à l'enseignant ou à l'enseignante que revient la tâche d'établir les seuils de performance. Ce sont eux qui connaissent le mieux leurs élèves et leur cheminement vers l'atteinte des objectifs du programme de français à leur niveau d'enseignement. Pour accomplir cette tâche, ils doivent :

- consulter le programme d'études et vérifier si l'objectif visé fait partie de ceux qui sont proposés à leur niveau d'enseignement;
- vérifier si l'objectif est «à initier, à poursuivre ou à maîtriser»;
- prévoir le temps qu'ils alloueront au développement de cet objectif au cours de l'année.

Prenons l'exemple d'un objectif qui s'échelonne sur trois ans :

- **VERBES en «er» conjugués à l'IMPARFAIT**

En **4e année**, l'objectif est à «**initier**»; les exigences sont minimales. L'enseignant ou l'enseignante s'attendra à ce que à la fin de l'année, en situation réelle d'écriture, l'élève orthographie correctement les verbes en «er» conjugués à l'imparfait de façon occasionnelle; l'élève y pense de temps en temps et l'applique lorsqu'on l'y fait penser.

En **5e année**, l'objectif est **à poursuivre**; les exigences sont moyennes. À la fin de l'année, en situation réelle d'écriture, l'élève orthographiera correctement les verbes en «er» conjugués à l'imparfait dans la majorité des cas. L'élève a compris la règle, mais rencontre encore des difficultés d'application au niveau de la fréquence.

En **6e année**, l'objectif est **à maîtriser**; les exigences sont élevées. À la fin de l'année, en situation réelle d'écriture, l'élève orthographiera correctement les verbes en «er» conjugués à l'imparfait de façon générale. Les erreurs commises (peu nombreuses) seront surtout des erreurs d'inattention.

Voyons comment des élèves de 4e année vivront cet apprentissage au cours de l'année. L'enseignante ou l'enseignant amorcera l'apprentissage de cet objectif en suivant la démarche inductive en orthographe grammaticale (voir guide pédagogique, section «Orthographe»). Lors de situations de communication en compréhension écrite, ils sélectionneront quelques textes qui permettront aux élèves d'observer l'emploi de ce temps et d'en comprendre le sens. Ensuite, ils observeront l'utilisation des verbes à l'imparfait et tenteront de formuler une règle qui justifiera l'orthographe des verbes en «er» conjugués à l'imparfait.

Lors de la planification d'un module en production écrite, ils formuleront les objectifs d'habileté et de connaissances en précisant que l'élève devra utiliser et orthographier correctement les verbes en «er» conjugués à l'imparfait.

La grille d'observation utilisée lors de l'activité d'évaluation pourrait être celle-ci :

CRITÈRES	SEUILS À ATTEINDRE	PERFORMANCE DE L'ÉLÈVE
Habileté		
Connaissances • L'élève peut utiliser correctement les verbes en «er» conjugués à l'imparfait	toujours souvent S parfois rarement	
• L'élève peut orthographier correctement les verbes en «er» conjugués à l'imparfait	toujours souvent parfois S rarement	

Le seuil de performance (S) a été fixé à un niveau d'exigences minimales.

Après la réalisation de la démarche, l'enseignant ou l'enseignante pourra constater le degré d'atteinte de l'objectif par les élèves. Ces informations lui indiqueront s'il sera nécessaire d'élever son seuil de performance lorsqu'il faudra fixer à nouveau cet objectif dans un nouveau module ou bien le laisser au même niveau.

La grille d'observation pour ce nouveau module pourrait ressembler à celle-ci :

CRITÈRES	SEUILS À ATTEINDRE	PERFORMANCE DE L'ÉLÈVE
Habileté		
Connaissances • L'élève utilisera correctement les verbes en «er» conjugués à l'imparfait	S toujours souvent parfois rarement	
• L'élève orthographie correctement les verbes en «er» conjugués à l'imparfait	toujours souvent S parfois rarement	

Le seuil de performance (S) a été fixé au niveau prescrit dans le programme d'études.

À partir des données recueillies, l'enseignant ou l'enseignante portera un jugement sur la performance de l'élève :

- l'élève a atteint ou il n'a pas atteint le seuil de performance prédéterminé.

Selon le jugement porté, l'enseignant ou l'enseignante décide de l'action à prendre afin d'assurer la progression de l'élève en regard des apprentissages prescrits à son niveau dans le programme d'études.

TROISIÈME SECTION : MOYENS DISPONIBLES POUR RECUEILLIR L'INFORMATION EN ÉVALUATION FORMATIVE

L'évaluation formative se caractérise par son intégration aux processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle a pour but d'assurer la progression des élèves en regard des apprentissages déterminés dans le programme d'études. Elle suppose donc une attention spéciale à tout ce qui se déroule en classe.

Pour bien appliquer une telle approche, l'enseignant ou l'enseignante devra développer plusieurs moyens qui lui permettront de recueillir des informations sur le progrès réalisé ou sur les difficultés rencontrées.

Cette cueillette d'informations peut prendre différentes formes selon la situation vécue en classe : procédés moins formels et instruments de mesure.

1. Procédés moins formels

1.1 L'observation

Avant le déroulement de l'activité, l'enseignant ou l'enseignante sélectionnera les indicateurs auxquels sera accordée une attention particulière :

- stratégies de dépannage en lecture;
- démarche en production écrite;
- attitude face à l'activité proposée;
- etc.

Durant l'activité, les observations de l'enseignant ou de l'enseignante lui permettront de mieux suivre la démarche utilisée par les élèves et d'intervenir au moment approprié.

1.2 Le questionnement

Pendant le déroulement des activités, l'enseignant ou l'enseignante recueille des informations en posant des questions aux élèves. Son but principal est de vérifier si tout se déroule comme prévu. Cet échange continu, entre l'élève et l'enseignant ou l'enseignante, leur permet d'effectuer les ajustements qui assureront la progression de leurs élèves vers l'atteinte des objectifs.

1.3 L'écoute

L'écoute permet à l'enseignant ou l'enseignante de recueillir de l'information sur la compréhension par l'élève de l'activité et des objectifs. Il ou elle pourra aussi prendre connaissance de l'habileté de l'élève à s'exprimer oralement, à faire part de ses intérêts. Cette information lui permettra d'adapter son enseignement à ses élèves.

1.4 L'analyse des réponses des élèves

Avant le déroulement de l'activité, l'enseignant ou l'enseignante sélectionne des critères sur lesquels sera jugée la performance de l'élève. Suite à la réalisation de l'activité il ou elle vérifie si les apprentissages se sont déroulés comme prévu, en comparant le résultat de l'élève aux attentes fixées au départ. Cette prise d'information lui permet de prendre des décisions qui assureront la progression des élèves.

1.5 La rétroaction des pairs

En évaluation formative la tâche d'évaluateur peut être accomplie par les élèves de la classe. Prenons le cas d'un enseignant ou d'une enseignante qui présente à ses élèves une activité en production orale. Ensemble ils discutent des éléments qui devraient faire partie du message et de la façon de le transmettre.

Ayant ainsi participé au niveau de la planification de l'activité, les élèves seront en mesure de jouer le rôle d'évaluateur. Ils savent ce que l'on attend d'eux lors de la réalisation de l'activité. Les enseignants et enseignantes sont donc aptes à comparer les résultats d'un élève aux attentes fixées au départ.

Pour faciliter la tâche des élèves en tant qu'évaluateurs, l'enseignant ou l'enseignante peut leur distribuer une grille sur laquelle on retrouvera les critères et la légende d'évaluation (toujours (t), souvent (s), etc.,). La légende peut être simplifiée en fonction du niveau des élèves (voir Grille de rétroaction, p. 57).

Puisque le but premier de l'évaluation formative est d'assurer la progression des élèves en regard des apprentissages, il faudra donc communiquer l'information ainsi recueillie au principal intéressé : l'élève évalué. Ce dernier

pourra, avec l'aide de ses pairs, prendre conscience de certains éléments qui lui avaient échappé lors de l'étape d'objectivation.

Cette pratique aide l'élève-évaluateur à développer l'habileté à écouter, à analyser une situation, à juger une performance et à donner son point de vue en se basant sur des critères prédéterminés. De plus, il sent qu'il fait partie intégrante de la planification des activités qui se déroulent en classe et des décisions qui y sont prises.

La même situation pourrait être vécue lors d'une activité en production écrite. Lors de la phase de vérification, l'élève revient sur son produit et sur la démarche (objectivation). Ensuite il peut demander à un pair de vérifier si son travail répond à l'intention de communication et si les connaissances et les techniques sont bien appliquées.*

Comme nous l'avons vu dans le guide, parfois l'élève se concentre tellement sur sa production qu'il ne voit plus ses erreurs. L'élève-vérificateur pourra ainsi l'aider à améliorer son travail.

Cette tâche renforcera chez l'élève-vérificateur ses propres acquis, en lui faisant prendre conscience des pièges à éviter (ex. : les problèmes causés par des informations insuffisantes ou mal ordonnées) et en lui permettant d'observer en contexte l'application de nouvelles connaissances.

D'un autre côté, les commentaires des élèves seront pour l'enseignant ou l'enseignante autant d'indices sur leur niveau de compréhension relatif à l'activité à réaliser. Il ou elle verra si certains éléments de l'activité leur échappent. Il lui sera possible de corriger les difficultés au fur et à mesure qu'elles se présentent.

Après la réalisation d'une activité, l'élève pourra demander à un ou plusieurs élèves de regarder son travail et de lui faire des commentaires. Cette rétroaction devra se faire à partir d'objectifs d'apprentissage fixés au départ, et connus des élèves. Elle pourra s'effectuer oralement ou à l'aide d'une «grille de rétroaction». L'exemple ci-après démontre comment des élèves, à la poursuite d'objectifs connus de tous, ont pu participer à l'apprentissage d'un des leurs.

* Le français à l'élémentaire - guide pédagogique 1er cycle - Tableau 4 : Immersion p. 124 - Langue naturelle p. 108, 1988.

pourra, avec l'aide de ses pairs, prendre conscience de certains éléments qui lui avaient échappé lors de l'étape d'objectivation.

Cette pratique aide l'élève-évaluateur à développer l'habileté à écouter, à analyser une situation, à juger une performance et à donner son point de vue en se basant sur des critères prédéterminés. De plus, il sent qu'il fait partie intégrante de la planification des activités qui se déroulent en classe et des décisions qui y sont prises.

La même situation pourrait être vécue lors d'une activité en production écrite. Lors de la phase de vérification, l'élève revient sur son produit et sur la démarche (objectivation). Ensuite il peut demander à un pair de vérifier si son travail répond à l'intention de communication et si les connaissances et les techniques sont bien appliquées.*

Comme nous l'avons vu dans le guide, parfois l'élève se concentre tellement sur sa production qu'il ne voit plus ses erreurs. L'élève-vérificateur pourra ainsi l'aider à améliorer son travail.

Cette tâche renforcera chez l'élève-vérificateur ses propres acquis, en lui faisant prendre conscience des pièges à éviter (ex. : les problèmes causés par des informations insuffisantes ou mal ordonnées) et en lui permettant d'observer en contexte l'application de nouvelles connaissances.

D'un autre côté, les commentaires des élèves seront pour l'enseignant ou l'enseignante autant d'indices sur leur niveau de compréhension relatif à l'activité à réaliser. Il ou elle verra si certains éléments de l'activité leur échappent. Il lui sera possible de corriger les difficultés au fur et à mesure qu'elles se présentent.

Après la réalisation d'une activité, l'élève pourra demander à un ou plusieurs élèves de regarder son travail et de lui faire des commentaires. Cette rétroaction devra se faire à partir d'objectifs d'apprentissage fixés au départ, et connus des élèves. Elle pourra s'effectuer oralement ou à l'aide d'une «grille de rétroaction». L'exemple ci-après démontre comment des élèves, à la poursuite d'objectifs connus de tous, ont pu participer à l'apprentissage d'un des leurs.

* Le français à l'élémentaire - guide pédagogique 1er cycle - Tableau 4 : Immersion p. 124 - Langue naturelle p. 108, 1988.

Cueillette de données

PRODUCTION ORALE

Grille de rétroaction

Critères / Nom des élèves	Mon ou ma camarade a parlé assez fort	J'ai compris ce que mon ou ma camarade voulait dire	Les mots étaient bien choisis	Les idées étaient présentées en ordre
Renée				
Jean				
Ryan				
Cathy				

Performance de l'élève: ☼ Toujours △ Souvent □ Parfois ○ Rarement

2. Instruments d'observation formels

2.1 Les grilles «Cueillette de données»

Les grilles intitulées "Cueillette de données" permettent à l'enseignant ou à l'enseignante de suivre le cheminement de l'élève vers l'atteinte d'un ou de plusieurs objectifs à l'intérieur d'un module.

Sur ces grilles, l'enseignant ou l'enseignante retrouvera une série de critères qui caractérisent l'habileté à développer. Lors de la planification d'un module, il ou elle sélectionnera quelques critères représentant les objectifs à poursuivre au cours de la réalisation des activités choisies.

Durant l'activité, l'enseignant ou l'enseignante dirigera son attention vers quelques élèves seulement, afin d'avoir le plus d'informations possibles sur chacun d'eux. La sélection d'un trop grand nombre d'élèves risquerait de ne lui apporter qu'une représentation partielle de leur cheminement. Lors d'une activité subséquente, l'enseignant ou l'enseignante choisira un autre groupe d'élèves et ainsi de suite, jusqu'à ce que l'information sur tous les élèves de sa classe soit recueillie.

Lors de la phase apprentissage (première activité et réinvestissement), l'enseignant ou l'enseignante note la progression de l'élève en regard de chaque critère sélectionné. Une échelle d'appréciation lui indique la façon dont l'élève a réalisé les apprentissages; ex. :

Performance de l'élève :
F : le fait facilement
A : le fait en lui fournissant de l'aide
N : ne le fait pas, même avec de l'aide

Lors de la phase d'évaluation (activité d'évaluation), l'enseignant ou l'enseignante note les résultats de l'élève en inscrivant sa performance en regard du seuil de performance fixé lors de la planification du module :

S : l'élève a atteint le seuil de performance
NS : l'élève n'a pas atteint le seuil de performance, ou
toute autre notation plus appropriée à ses besoins.

CUEILLETTE DE DONNÉES

Production orale

Discours informatif : pour rapporter des faits

Nom des élèves / Critères	Renée						Évaluation Sommative	Jean						Évaluation Sommative
	1er module			2e module				1er module			2e module			
	*1re act.	* Réin.	** Éva	*1re act.	* Réin.	** Éva		*1re act.	* Réin.	** Éva	*1re act.	* Réin.	** Éva	
Choix des informations a) L'élève a transmis des informations utiles à la compréhension du sujet														
b) L'élève a transmis des informations nouvelles														
c) L'élève s'est gardé d'exprimer ses goûts ou son opinion														
d) L'élève a repris ou résumé son exposé selon les besoins de l'interlocuteur/trice														
Organisation des informations a) L'élève a présenté ses informations selon un ordre logique														
b) Le texte était cohérent (structure grammaticale)														
Formulation des informations a) Les informations énoncées étaient explicites														
b) L'élève a utilisé un français précis														
c) La voix convenait à la situation														
d) Les gestes convenaient à la situation														
Remarques														

*Performance de l'élève : F : le fait facilement
A : le fait en lui fournissant de l'aide
N : ne le fait pas, même avec de l'aide

**Notation en fonction du seuil de performance fixé par l'enseignant ou l'enseignante
S : l'élève a atteint le seuil de performance
NS : l'élève n'a pas atteint le seuil de performance

CUEILLETTE DE DONNÉES

Production orale

Discours incitatif

a) pour convaincre, faire adopter son point de vue

Nom des élèves / Critères	Renée						Évaluation Sommative	Jean						Évaluation Sommative
	1er module			2e module				1er module			2e module			
	*1re act.	* Réin.	** Éva	*1re act.	* Réin.	** Éva		*1re act.	* Réin.	** Éva	*1re act.	* Réin.	** Éva	
Choix des informations a) Les arguments étaient convaincants														
b) Le nombre d'arguments était suffisant														
c) Les arguments étaient clairement identifiés														
d) Le choix des arguments était judicieux														
Organisation des informations a) Les arguments étaient classés pour amplifier la persuasion														
b) Les arguments étaient appuyés de documents, d'exemples, de faits, de statistiques														
Formulation des informations a) L'élève a utilisé un français correct														
b) La voix était convenable														
c) Les gestes appuyaient le discours														
Remarques														

*Performance de l'élève :
- F : le fait facilement
- A : le fait en lui fournissant de l'aide
- N : ne le fait pas, même avec de l'aide

**Notation en fonction du seuil de performance fixé par l'enseignant ou l'enseignante
- S : l'élève a atteint le seuil de performance
- NS : l'élève n'a pas atteint le seuil de performance

CUEILLETTE DE DONNÉES

Production orale

Discours incitatif :

b) pour faire réaliser des projets

Nom des élèves / Critères	Renée						Évaluation Sommative	Jean						Évaluation Sommative
	1er module			2e module				1er module			2e module			
	*1re act.	* Réin.	** Éva	*1re act.	* Réin.	** Éva		*1re act.	* Réin.	** Éva	*1re act.	* Réin.	** Éva	
Choix des informations a) L'élève a donné les consignes nécessaires à l'action														
b) Les consignes étaient précises														
c) Les consignes étaient complètes														
Organisation des informations a) Les consignes étaient présentées de façon logique														
b) Les principales étapes de la démarche étaient distinctes														
Formulation des informations a) L'élève a utilisé un français correct														
b) La voix était convenable														
c) Les gestes appuyaient le discours														
Remarques														

*Performance de l'élève : F : le fait facilement
A : le fait en lui fournissant de l'aide
N : ne le fait pas, même avec de l'aide

**Notation en fonction du seuil de performance fixé par l'enseignant ou l'enseignante
S : l'élève a atteint le seuil de performance
NS : l'élève n'a pas atteint le seuil de performance

CUEILLETTE DE DONNÉES

Production orale

Discours expressif pour exprimer ses goûts, ses sentiments, son opinion

Nom des élèves / Critères	Renée						Évaluation Sommative	Jean						Évaluation Sommative
	1er module			2e module				1er module			2e module			
	*1re act.	* Réin.	** Éva	*1re act.	* Réin.	** Éva		*1re act.	* Réin.	** Éva	*1re act.	* Réin.	** Éva	
Choix des informations a) L'élève a exprimé ses goûts														
b) L'élève a exprimé ses émotions														
c) L'élève a exprimé des sentiments														
d) L'élève a exprimé son point de vue personnel														
e) L'élève a donné des preuves														
f) L'élève a tenu compte du fait que ses interlocuteurs sont moins familiers avec le sujet														
g) Les idées émises s'appuyaient d'exemples														
Organisation des informations a) Les idées ont été émises suivant un ordre logique														
b) Le texte était cohérent (structure grammaticale)														
Formulation des informations a) L'élève a utilisé un français correct														
b) L'élève a donné des précisions selon le besoin														
c) La voix, les gestes convenaient à la situation														
Remarques														

*Performance de l'élève :
F : le fait facilement
A : le fait en lui fournissant de l'aide
N : ne le fait pas, même avec de l'aide

**Notation en fonction du seuil de performance fixé par l'enseignant ou l'enseignante
S : l'élève a atteint le seuil de performance
NS : l'élève n'a pas atteint le seuil de performance

CUEILLETTE DE DONNÉES

Production orale

Discours ludique/poétique
a) pour contes et histoires

Nom des élèves / Critères	Renée						Évaluation Sommative	Jean						Évaluation Sommative
	1er module			2e module				1er module			2e module			
	*1re act.	* Réin.	** Éva	*1re act.	* Réin.	** Éva		*1re act.	* Réin.	** Éva	*1re act.	* Réin.	** Éva	
Choix des informations a) Les actions citées étaient divertissantes														
b) Les actions entretenaient l'intérêt														
c) Les personnages présentés étaient bien décrits et identifiés														
d) Les lieux étaient suffisamment décrits														
e) L'élève a tenu compte du degré de compréhension des interlocuteurs/trices														
Organisation des informations a) L'élève a prévu un déroulement logique ou chronologique des actions														
Formulation des informations a) L'élève a utilisé un français précis														
b) La voix convenait à la situation														
c) Les gestes favorisaient le divertissement														
Remarques														

*Performance de l'élève : F : le fait facilement
A : le fait en lui fournissant de l'aide
N : ne le fait pas, même avec de l'aide

**Notation en fonction du seuil de performance fixé par l'enseignant ou l'enseignante
S : l'élève a atteint le seuil de performance
NS : l'élève n'a pas atteint le seuil de performance

CUEILLETTE DE DONNÉES

Production orale

Discours ludique/poétique

b) poèmes, jeux de mots

Nom des élèves / Critères	Renée							Jean						
	1er module			2e module			Evaluation Sommative	1er module			2e module			Evaluation Sommative
	*1re act.	* Réin.	** Éva	*1re act.	* Réin.	** Éva		*1re act.	* Réin.	** Éva	*1re act.	* Réin.	** Éva	
Choix des informations a) L'élève est parvenu à susciter l'imaginaire du public														
b) La production était divertissante														
c) Les mots choisis étaient appropriés														
Organisation des informations a) L'organisation du discours suivait des règles précises														
b) l'organisation du discours était logique														
Formulation des informations a) L'élève a utilisé un français précis														
b) La voix convenait à la situation														
c) Les gestes favorisaient le divertissement														
Remarques														

*Performance de l'élève :
- F : le fait facilement
- A : le fait en lui fournissant de l'aide
- N : ne le fait pas, même avec de l'aide

**Notation en fonction du seuil de performance fixé par l'enseignant ou l'enseignante
- S : l'élève a atteint le seuil de performance
- NS : l'élève n'a pas atteint le seuil de performance

CUEILLETTE DE DONNÉES

Compréhension orale : habileté à comprendre un message

Critères / Nom des élèves																							
			INF	INC	EXP	PO / LU	INF	INC	EXP	PO / LU	INF	INC	EXP	PO / LU	INF	INC	EXP	PO / LU	INF	INC	EXP	PO / LU
L'élève peut :																						
repérer	1er module	1re act.*																				
		Réin.*																				
		Éval. **																				
	2e module	1re act.*																				
		Réin.*																				
		Éval. **																				
sélectionner	1er module	1re act.*																				
		Réin.*																				
		Éval. **																				
	2e module	1re act.*																				
		Réin.*																				
		Éval. **																				
regrouper	1er module	1re act.*																				
		Réin.*																				
		Éval. **																				
	2e module	1re act.*																				
		Réin.*																				
		Éval. **																				

*Performance de l'élève : F : le fait facilement
A : le fait en lui fournissant de l'aide
N : ne le fait pas, même avec de l'aide

**Notation en fonction du seuil de performance fixé par l'enseignant ou l'enseignante
S : l'élève a atteint le seuil de performance
NS : l'élève n'a pas atteint le seuil de performance

CUEILLETTE DE DONNÉES

Compréhension orale : habileté à comprendre un message

Critères / Nom des élèves																							
			INF	INC	EXP	PO / LU	INF	INC	EXP	PO / LU	INF	INC	EXP	PO / LU	INF	INC	EXP	PO / LU	INF	INC	EXP	PO / LU
L'élève peut :																						
inférer	1er module	1re act.*																				
		Réin.*																				
		Éval. **																				
	2e module	1re act.*																				
		Réin.*																				
		Éval. **																				
évaluer	1er module	1re act.*																				
		Réin.*																				
		Éval. **																				
	2e module	1re act.*																				
		Réin.*																				
		Éval. **																				

*Performance de l'élève : F : le fait facilement
A : le fait en lui fournissant de l'aide
N : ne le fait pas, même avec de l'aide

**Notation en fonction du seuil de performance fixé par l'enseignant ou l'enseignante
S : l'élève a atteint le seuil de performance
NS : l'élève n'a pas atteint le seuil de performance

CUEILLETTE DE DONNÉES

Compréhension écrite : habileté à comprendre un message

Critères / Nom des élèves																							
			INF	INC	EXP	PO / LU	INF	INC	EXP	PO / LU	INF	INC	EXP	PO / LU	INF	INC	EXP	PO / LU	INF	INC	EXP	PO / LU
L'élève peut :																						
repérer	1er module	1re act.*																				
		Réin.*																				
		Éval.**																				
	2e module	1re act.*																				
		Réin.*																				
		Éval.**																				
sélectionner	1er module	1re act.*																				
		Réin.*																				
		Éval.**																				
	2e module	1re act.*																				
		Réin.*																				
		Éval.**																				
regrouper	1er module	1re act.*																				
		Réin.*																				
		Éval.**																				
	2e module	1re act.*																				
		Réin.*																				
		Éval.**																				

*Performance de l'élève : F : le fait facilement
A : le fait en lui fournissant de l'aide
N : ne le fait pas, même avec de l'aide

**Notation en fonction du seuil de performance fixé par l'enseignant ou l'enseignante
S : l'élève a atteint le seuil de performance
NS : l'élève n'a pas atteint le seuil de performance

CUEILLETTE DE DONNÉES

Compréhension écrite : habileté à comprendre un message

Critères \ Nom des élèves																						
			INF	INC	EXP	PO / LU	INF	INC	EXP	PO / LU	INF	INC	EXP	PO / LU	INF	INC	EXP	PO / LU	INF	INC	EXP	PO / LU
L'élève peut :																						
inférer	1er module	1re act.*																				
		Réin.*																				
		Éval.**																				
	2e module	1re act.*																				
		Réin.*																				
		Éval.**																				
évaluer	1er module	1re act.*																				
		Réin.*																				
		Éval.**																				
	2e module	1re act.*																				
		Réin.*																				
		Éval.**																				

*Performance de l'élève : F : le fait facilement
A : le fait en lui fournissant de l'aide
N : ne le fait pas, même avec de l'aide

**Notation en fonction du seuil de performance fixé par l'enseignant ou l'enseignante
S : l'élève a atteint le seuil de performance
NS : l'élève n'a pas atteint le seuil de performance

CUEILLETTE DE DONNÉES

Production écrite

Discours informatif : pour rapporter des faits

Nom des élèves / Critères	Renée							Jean						
	1er module			2e module			Évaluation Sommative	1er module			2e module			Évaluation Sommative
	*1re act.	* Réin.	** Éva	*1re act.	* Réin.	** Éva		*1re act.	* Réin.	** Éva	*1re act.	* Réin.	** Éva	
Choix des informations a) L'élève a transmis les informations utiles à la compréhension du sujet														
b) L'élève a transmis des informations nouvelles														
c) L'élève s'est gardé d'exprimer ses goûts ou son opinion														
d) L'élève a tenu compte des interlocuteurs/trices														
e) Les mots choisis étaient appropriés														
f) Le mode de diffusion était approprié														
Organisation des informations a) Les idées sont présentées selon un ordre logique														
b) Le texte était cohérent (structure grammaticale)														
c) L'élève a découpé son texte en utilisant les signes de ponctuation appropriés														
Formulation des informations a) L'élève a orthographié correctement les mots usuels, les mots du thème														
b) L'élève a appliqué les règles de grammaire connues (à son niveau)														
c) L'élève a utilisé les moyens appropriés pour corriger son texte (à son niveau)														
d) L'élève a écrit lisiblement (à son niveau)														
Remarques														

*Performance de l'élève :
F : le fait facilement
A : le fait en lui fournissant de l'aide
N : ne le fait pas, même avec de l'aide

**Notation en fonction du seuil de performance fixé par l'enseignant ou l'enseignante
S : l'élève a atteint le seuil de performance
NS : l'élève n'a pas atteint le seuil de performance

CUEILLETTE DE DONNÉES

Production écrite

Discours incitatif :

a) pour convaincre, faire adopter son point de vue

Nom des élèves / Critères	Renée							Jean						
	1er module			2e module			Évaluation Sommative	1er module			2e module			Évaluation Sommative
	*1re act.	* Réin.	** Éva	*1re act.	* Réin.	** Éva		*1re act.	* Réin.	** Éva	*1re act.	* Réin.	** Éva	
Choix des informations a) Les arguments étaient convaincants														
b) Le nombre d'arguments était suffisant														
c) Les arguments étaient clairement identifiés														
d) Le choix des arguments était judicieux														
e) L'élève a tenu compte des interlocuteurs/trices														
f) Les mots choisis étaient appropriés														
g) Le mode de diffusion était approprié														
Organisation des informations a) Les idées sont présentées en suivant un ordre logique														
b) Le texte était cohérent (structure grammaticale)														
c) L'élève a découpé son texte en utilisant les signes de ponctuation appropriés (à son niveau)														
Formulation des informations a) L'élève a orthographié correctement les mots usuels, les mots du thème														
b) L'élève a appliqué les règles de grammaire connues (à son niveau)														
c) L'élève a utilisé les moyens appropriés pour corriger son texte (à son niveau)														
d) L'élève a écrit lisiblement (à son niveau)														
Remarques														

*Performance de l'élève :
- F : le fait facilement
- A : le fait en lui fournissant de l'aide
- N : ne le fait pas, même avec de l'aide

**Notation en fonction du seuil de performance fixé par l'enseignant ou l'enseignante
- S : l'élève a atteint le seuil de performance
- NS : l'élève n'a pas atteint le seuil de performance

CUEILLETTE DE DONNÉES
Production écrite

Discours incitatif :
b) pour faire réaliser des projets

Nom des élèves / Critères	Renée						Évaluation Sommative	Jean						Évaluation Sommative
	1er module			2e module				1er module			2e module			
	*1re act.	* Réin.	** Éva	*1re act.	* Réin.	** Éva		*1re act.	* Réin.	** Éva	*1re act.	* Réin.	** Éva	
Choix des informations a) L'élève a donné les consignes nécessaires à l'action														
b) Les consignes étaient précises														
c) Les consignes étaient complètes														
d) L'élève a formulé ses consignes en tenant compte de l'interlocuteur /trices														
e) Les mots choisis étaient appropriés														
f) Le moyen de diffusion était approprié														
Organisation des informations a) Les consignes étaient présentées de façon logique														
b) Les principales étapes de la démarche étaient distinctes														
c) L'élève a découpé son texte en utilisant les signes de ponctuation appropriés (à son niveau)														
Formulation des informations a) L'élève a orthographié correctement les mots usuels, les mots du thème														
b) L'élève a appliqué les règles de grammaire connues (à son niveau)														
c) L'élève a utilisé les moyens appropriés pour corriger son texte (à son niveau)														
d) L'élève a écrit lisiblement (à son niveau)														
Remarques														

*Performance de l'élève : F : le fait facilement
A : le fait en lui fournissant de l'aide
N : ne le fait pas, même avec de l'aide

**Notation en fonction du seuil de performance fixé par l'enseignant ou l'enseignante
S : l'élève a atteint le seuil de performance
NS : l'élève n'a pas atteint le seuil de performance

CUEILLETTE DE DONNÉES

Production écrite

Discours expressif pour exprimer ses goûts, ses sentiments, son opinion

Nom des élèves / Critères	Renée						Évaluation Sommative	Jean						Évaluation Sommative
	1er module			2e module				1er module			2e module			
	*1re act.	* Réin.	** Éva	*1re act.	* Réin.	** Éva		*1re act.	* Réin.	** Éva	*1re act.	* Réin.	** Éva	
Choix des informations a) L'élève a exprimé ses goûts														
b) L'élève a exprimé ses émotions														
c) L'élève a exprimé des sentiments														
d) L'élève a tenu compte du public														
e) Les mots choisis étaient appropriés														
f) Le moyen de diffusion était approprié														
Organisation des informations a) Les idées ont été émises suivant un ordre logique														
b) Le texte était cohérent (structure)														
c) Les idées étaient enchaînées par des liens logiques														
d) L'élève a découpé son texte en utilisant les signes de ponctuation appropriés														
Formulation des informations a) L'élève a orthographié correctement les mots usuels, les mots du thème														
b) L'élève a appliqué les règles de grammaire connues														
c) L'élève a utilisé les moyens appropriés pour corriger son texte														
d) L'élève a écrit lisiblement														
Remarques														

*Performance de l'élève : F : le fait facilement
A : le fait en lui fournissant de l'aide
N : ne le fait pas, même avec de l'aide

**Notation en fonction du seuil de performance fixé par l'enseignant ou l'enseignante
S : l'élève a atteint le seuil de performance
NS : l'élève n'a pas atteint le seuil de performance

CUEILLETTE DE DONNÉES

Production écrite

Discours ludique/poétique
a) pour contes et histoires

Nom des élèves / Critères	Renée						Évaluation Sommative	Jean						Évaluation Sommative
	1er module			2e module				1er module			2e module			
	*1re act.	* Réin.	** Éva	*1re act.	* Réin.	** Éva		*1re act.	* Réin.	** Éva	*1re act.	* Réin.	** Éva	
Choix des informations														
a) Les actions citées étaient divertissantes														
b) Les actions entretenaient l'intérêt														
c) Les personnages présentés étaient bien décrits et identifiés														
d) Les lieux étaient suffisamment décrits														
e) L'élève a tenu compte du degré de comprehension des interlocuteurs/trices														
f) L'élève a utilisé un français précis														
g) Les mots choisis étaient appropriés														
h) Le moyen de diffusion était approprié														
Organisation des informations														
a) L'élève a prévu un déroulement logique des actions														
b) L'élève a suivi un déroulement chronologique														
c) L'élève a découpé son texte en utilisant les signes de ponctuation appropriés														
Formulation des informations														
a) L'élève a orthographié correctement les mots usuels, les mots du thème														
b) L'élève a appliqué les règles de grammaire connues														
c) L'élève a utilisé les moyens appropriés pour corriger son texte (à son niveau)														
d) L'élève a écrit lisiblement (à son niveau)														
Remarques														

*Performance de l'élève : F : le fait facilement
A : le fait en lui fournissant de l'aide
N : ne le fait pas, même avec de l'aide

**Notation en fonction du seuil de performance fixé par l'enseignant ou l'enseignante
S : l'élève a atteint le seuil de performance
NS : l'élève n'a pas atteint le seuil de performance

CUEILLETTE DE DONNÉES

Production écrite

Discours ludique/poétique
b) pour poèmes, jeux de mots

Nom des élèves / Critères	Renée						Évaluation Sommative	Jean						Évaluation Sommative
	1er module			2e module				1er module			2e module			
	*1re act.	* Réin.	** Éva	*1re act.	* Réin.	** Éva		*1re act.	* Réin.	** Éva	*1re act.	* Réin.	** Éva	
Choix des informations a) La production était divertissante														
b) Le choix des mots était approprié														
Organisation des informations a) Les idées s'enchaînaient pour créer des effets (sonorité, surprise, émerveillement, imagination)														
b) La présentation du texte renseigne d'un seul coup d'oeil sur ce qui est écrit: poème, charade ou devinette														
c) L'élève a découpé son texte en utilisant les signes de ponctuation appropriés														
Formulation des informations a) L'élève a orthographié correctement les mots usuels, les mots du thème														
b) L'élève a appliqué les règles de grammaire connues														
c) L'élève a utilisé les moyens appropriés pour corriger son texte (à son niveau)														
d) L'élève a écrit lisiblement (à son niveau)														
Remarques														

*Performance de l'élève : F : le fait facilement
A : le fait en lui fournissant de l'aide
N : ne le fait pas, même avec de l'aide

**Notation en fonction du seuil de performance fixé par l'enseignant ou l'enseignante
S : l'élève a atteint le seuil de performance
NS : l'élève n'a pas atteint le seuil de performance

TABLEAU - SYNTHÈSE

Compilation des données

Production orale ☐

	Nom des élèves / Critères	Renée						Évaluation Sommative	Jean					
		1er module			2e module				1er module			2e module		
		1re act.	Réin.*	Éva.**	1re act.	Réin.*	Éva.**		1re act.	Réin.*	Éva.**	1re act.	Réin.*	Éva.**
informatif	Choix des informations													
	Organisation													
	Formulation													
incitatif	Choix des informations													
	Organisation													
	Formulation													
expressif	Choix des informations													
	Organisation													
	Formulation													
poétique/ ludique	Choix des informations													
	Organisation													
	Formulation													

*Performance de l'élève : F : le fait facilement
A : le fait en lui fournissant de l'aide
N : ne le fait pas, même avec de l'aide

**Notation en fonction du seuil de performance fixé par l'enseignant ou l'enseignante
S : l'élève a atteint le seuil de performance
NS : l'élève n'a pas atteint le seuil de performance

TABLEAU - SYNTHÈSE

Compilation des données

Production écrite ☐

	Nom des élèves / Critères	Ryan						Évaluation Sommative	Cathy					
		1er module			2e module				1er module			2e module		
		1re act.	Rein.*	Eva.**	1re act.	Rein.*	Eva.**		1re act.	Rein.*	Eva.**	1re act.	Rein.*	Eva.**
informatif	Choix des informations													
	Organisation													
	Formulation													
incitatif	Choix des informations													
	Organisation													
	Formulation													
expressif	Choix des informations													
	Organisation													
	Formulation													
poétique/ ludique	Choix des informations													
	Organisation													
	Formulation													

*Performance de l'élève : F : le fait facilement
A : le fait en lui fournissant de l'aide
N : ne le fait pas, même avec de l'aide

**Notation en fonction du seuil de performance fixé par l'enseignant ou l'enseignante
S : l'élève a atteint le seuil de performance
NS : l'élève n'a pas atteint le seuil de performance

TABLEAU - SYNTHÈSE

Compilation des données

Production écrite ☐

	Nom des élèves / Critères	Ryan						Évaluation Sommative	Cathy					
		1er module			2e module				1er module			2e module		
		1re act.	Réin.*	Eva.**	1re act.	Réin.*	Éva.**		1re act.	Réin.*	Eva.**	1re act.	Réin.*	Eva.**
informatif	Choix des informations													
	Organisation													
	Formulation													
incitatif	Choix des informations													
	Organisation													
	Formulation													
expressif	Choix des informations													
	Organisation													
	Formulation													
poétique/ ludique	Choix des informations													
	Organisation													
	Formulation													

*Performance de l'élève : F : le fait facilement
A : le fait en lui fournissant de l'aide
N : ne le fait pas, même avec de l'aide

**Notation en fonction du seuil de performance fixé par l'enseignant ou l'enseignante
S : l'élève a atteint le seuil de performance
NS : l'élève n'a pas atteint le seuil de performance

2.2 Les grilles d'objectivation

La grille d'objectivation préparée par l'enseignant ou l'enseignante à l'intention des élèves a pour but d'amener ces derniers à identifier leurs forces et leurs faiblesses relatives aux apprentissages visés.

La grille sera bâtie en fonction des objectifs d'apprentissages sélectionnés lors de la planification du module.* Elle sera utilisée par l'élève après la réalisation de l'activité. Chaque élève utilisera la grille comme instrument de référence à partir de laquelle il reviendra sur le produit. Il indiquera par un coche, si oui ou non, il a tenu compte des caractéristiques de l'habileté à développer, ou a appliqué les connaissances et les techniques visées. Il pourra ensuite se réajuster au besoin.

Ensuite, l'enseignant ou l'enseignante pourra utiliser l'information comme point de départ pour son intervention. Il lui sera possible de voir jusqu'à quel point l'élève est conscient des apprentissages à réaliser et de tenir compte des besoins relevés pour assurer la progression des élèves.

2.2.1 Suggestions pour l'élaboration de grilles d'objectivation mettant l'accent sur l'intention de communication

---

Voir Grille d'objectivation, p. 51

PRODUCTION ORALE

- **Discours informatif**

Interview

Avant l'activité

On dit que pour réussir une interview, un journaliste doit choisir ses questions. Il doit trouver l'information qui captera l'attention du public.

Après la communication

- Le choix des questions a-t-il permis de bien traiter ton sujet? Sinon, comment feras-tu la prochaine fois?
- Es-tu resté dans le sujet de l'interview ou as-tu parlé d'autres choses sans rapport avec le sujet? Que faudra-t-il changer la prochaine fois?
- Les termes choisis étaient-ils assez précis? Assez faciles à comprendre?
- Avais-tu regroupé les informations du même genre?
- Quelles améliorations pourrais-tu apporter lors de la prochaine activité?

Exposé

Avant l'activité

Avant de commencer ta recherche, demande-toi ce que tes camarades connaissent déjà sur le sujet. Essaie de choisir des informations qui seraient nouvelles et intéressantes pour eux.

Après la communication

- Tes camarades (le public) étaient-ils intéressés par ton exposé?
- Ont-ils appris quelque chose de nouveau?

- D'après leur réaction, crois-tu que l'information était assez précise? Assez facile à comprendre? En quantité suffisante pour bien faire comprendre ton message?

- **Discours incitatif**

Consignes pour agir

Pour être bien compris, il est nécessaire d'adapter son discours aux personnes qui nous écoutent. Lorsqu'on donne des consignes, il faut être précis si l'on veut qu'elles soient exécutées convenablement.

D'après la réaction du public, crois-tu que :

- Les consignes que tu as transmises étaient faciles à comprendre?
- Qu'elles étaient assez précises pour éviter toute confusion?
- Qu'elles étaient suffisantes pour réaliser ton projet?

Arguments pour convaincre

Lorsqu'on veut persuader une personne, il est important de lui présenter des arguments solides et précis. D'après la réaction du public, crois-tu que :

- Tu as réussi à trouver les arguments pour les convaincre? Comment le sais-tu?
- Quel argument était le plus solide? Lequel aurait besoin d'être amélioré?

- **Discours expressif**

Discussion

Consignes avant l'activité

Lorsqu'on exprime son opinion, il est important d'expliquer pourquoi on pense de la sorte. Il est aussi important de choisir un sujet intéressant pour tous et de s'en tenir au sujet. Il faut écouter ce que les autres disent afin de bien suivre le déroulement des idées.

Après la communication

- As-tu respecté le sujet de discussion?
- As-tu exprimé ton opinion? Sinon, pourquoi?
- As-tu présenté des arguments justifiant ton opinion?
- As-tu laisssé chacun s'exprimer sans lui couper la parole?
- Est-ce que c'était facile pour les autres participants de comprendre ce que tu disais? As-tu choisi les bons mots pour te faire comprendre?
- Qu'as-tu aimé le plus dans cette activité?
- Que pourrais-tu faire pour améliorer la discussion?

Récit d'événements

Lorsqu'on veut exprimer ses sentiments et ses émotions il est important d'employer des mots qui rendent bien ce qu'on ressent. Il faut aussi décrire comment on est arrivé à se sentir ou à réagir de la sorte.

- As-tu bien expliqué les circonstances des événements? Les éléments qui ont déclenché ta réaction? Comment tu as réagi? Comment la situation s'est terminée?
- As-tu expliqué les motifs des sentiments et les émotions ressenties?
- As-tu utilisé des expressions propres à transmettre tes sentiments et tes émotions?

- **Discours poétique/ludique**

D'après la réaction du public, peux-tu dire qu'il s'est amusé?

- Le public a-t-il réagi comme tu le prévoyais? A-t-il ri lorsque c'était drôle? Avait-il l'air triste lorsque ton message était triste? Ont-ils eu peur si ton histoire était effrayante?
- Si oui, quels sont, à ton avis, les mots qui ont aidé ton public à bien comprendre ton message?
- Sinon, quels mots devrais-tu rajouter la prochaine fois pour que le public réagisse comme tu le veux?

PRODUCTION ÉCRITE

- **Discours informatif**

Lorsqu'on doit fournir des informations sur un sujet, il est important de bien les choisir de façon à ce qu'elles soient appropriées, pertinentes.

- Manque-t-il des informations essentielles? Que dois-tu ajouter?
- Les mots employés sont-ils assez précis pour bien faire comprendre les informations? Comment peux-tu les préciser davantage?
- Les informations fournies sont-elles intéressantes pour le public choisi? Dois-tu modifier, enlever, ou ajouter certaines informations?
- La présentation est-elle agréable? Sinon, comment peux-tu l'améliorer?
- Y a-t-il des opininons ou des sentiments qui y sont exprimés? Si oui, peux-tu les remplacer par des faits?

- **Discours incitatif**

Lorsqu'on fournit des indications à quelqu'un, on doit écrire uniquement des informations importantes et pertinentes. Les informations inutiles embarrassent souvent le lecteur ou la lectrice :

- Le message est-il clair? Sinon, quelles précisions dois-tu ajouter?
- Les indications fournies sont-elles toutes importantes? Y en a-t-il qui sont inutiles? Lesquelles?
- Manque-t-il des consignes? Lesquelles?

Si l'on veut persuader les lecteurs ou lectrices, il faut leur présenter des arguments convaincants. Il est important de choisir des mots persuasifs :

- Le message est-il convaincant? Quels mots le rendent convaincant?
- Pourrais-tu le rendre plus persuasif? Comment?
- Les informations sont-elles toutes pertinentes? Lesquelles ne le sont pas?
- Les informations sont-elles toutes importantes? Sinon, lesquelles dois-tu enlever?

- **Discours expressif**

Lorsqu'on écrit pour faire connaître ses émotions ou ses sentiments, il faut employer des mots ou des expressions qui transmettent bien ce que l'on ressent.

- As-tu choisi des mots et des expressions qui traduisent bien tes sentiments?
- Les émotions et les sentiments sont-ils clairement exprimés? Lesquels ont besoin d'être précisés?
- As-tu expliqué pourquoi tu as éprouvé ces sentiments et ces émotions? Lesquels dois-tu justifier davantage?
- Est-il facile de comprendre les opinions exprimées? Lesquelles dois-tu expliquer davantage?
- As-tu justifié ton point de vue? Quelles améliorations peux-tu apporter?
- Les commentaires et les exemples sont-ils pertinents? Sinon, que faut-il changer?

- **Discours ludique (contes, histoires, légendes)**

Lorsqu'on écrit un conte ou une légende, il est important de pouvoir identifier facilement les personnages, les événements et les lieux :

- As-tu identifié clairement les personnages? Vérifié les caractéristiques de chacun? Dois-tu modifier, enlever ou ajouter certaines informations?
- As-tu bien décrit les événements que tu as imaginés? Sont-ils décrits de façon précise?
- As-tu bien indiqué les lieux où se déroulaient les événements?

- **Discours poétique (poèmes, jeux de mots, charades, etc.)**

Poèmes

Quand un auteur écrit un poème, il veut faire partager des sentiments, des souvenirs ou des émotions vécus par les personnages et faire appel à l'imaginaire :

- Les sentiments ou les émotions vécus par les personnages du poème sont-ils bien décrits?

- As-tu fait appel à l'imaginaire?

Les poètes font souvent appel à l'imaginaire pour exprimer leur message. Ils utilisent des images.

- Quelles sont les images présentées? Quels mots as-tu utilisés pour les présenter?

Chanson

- Le sujet de la chanson-thème est-il clairement identifié? Sinon, que dois-tu changer?
- Les mots employés sont-ils appropriés?
- La mélodie choisie va-t-elle bien avec les paroles? Dois-tu la remplacer?
- Y a-t-il d'autres améliorations à apporter à la chanson?

Bandes dessinées

En lisant des bandes dessinées, on constate rapidement que la grosseur des caractères d'imprimerie joue un rôle très important. L'auteur se sert de gros caractères pour indiquer qu'un personnage exprime des sentiments ou des émotions (joie, colère, surprise...) ou élève la voix (un rire, un appel) :

- L'histoire fait-elle rire? Quel dialogue peut être amélioré?
- Le texte, les bulles et les personnages vont-ils bien ensemble? Sinon, que dois-tu changer?

COMPRÉHENSION ORALE OU ÉCRITE (selon le cas)

- **Discours informatif**

- Nomme une chose que tu as apprise en lisant ce texte?
- Avant la lecture de ce texte, quelle était ton idée sur cette question?
  Y a-t-il certaines informations dans le texte qui confirment ce que tu savais déjà? Y en a-t-il qui contredisent des choses que tu avais lues ou entendues ailleurs?
- Crois-tu que toutes ces informations sont vraies? Aimerais-tu savoir autre chose sur ce sujet? Quoi?

- **Discours incitatif**

Pour faire agir

- Selon toi, quelles informations sont absolument nécessaires à la réussite de l'expérience? du projet?
- Y a-t-il des informations qui sont inutiles? Lesquelles?
- Peut-on inverser les étapes? Pourquoi?
- Es-tu arrivé(e) au résultat prévu? Sinon, qu'est-ce qui n'a pas fonctionné? Pourquoi?
- Que se passerait-il si on supprimait l'étape (2)?
- Manque-t-il des étapes? Que faut-il ajouter?
- Les termes employés sont-ils clairs et précis? Lesquels faut-il changer?
- Les consignes sont-elles claires? Sinon, lesquelles devraient être clarifiées?

Pour faire convaincre

- Penses-tu que les arguments sont convaincants? Pourquoi?
- Que pourrait-on ajouter au texte pour le rendre plus convaincant?
- A-t-on présenté uniquement des informations importantes? Lesquelles ne le sont pas?
- Trouve des arguments que l'auteur emploie pour nous persuader.
- Aurais-tu des arguments plus importants que ceux que l'on nous a présentés? Lesquels?

- **Discours expressif**

- Comment l'auteur fait-il sentir qu'il s'agit là de son opinion personnelle et non de celle de tout le monde?
- Selon toi, quel est le passage le plus important de cette histoire?
- Quels sentiments les personnages éprouvent-ils tout au long du texte?
- Est-ce que cette histoire est possible? A-t-elle été vécue?
- Recherche les phrases qui nous disent ce que ressent le personnage principal dans le texte.
- Remarque le titre. Quel titre aurait-on pu mettre à la place?
- T'es-tu déjà senti(e) comme certains personnages dans cette histoire?
- En finissant de lire ce texte, qu'est-ce que tu aurais le plus envie de dire à l'un des personnages dans le texte?

- **Discours ludique/poétique**

Contes, légendes...

- Quelle est ton impression après la lecture de ce texte?
- Qu'est-ce qui t'a le plus motivé(e) à continuer la lecture?
- Quel est le passage que tu as préféré? Pourquoi?
- Quel est celui qui t'a le moins plu? Pourquoi?
- Décris sommairement les personnages du texte?
- Si tu prenais la place du personnage principal, serais-tu en accord avec ce qu'il faisait, ce qu'il pensait?
- Quel personnage préfères-tu? Pourquoi?
- Y a-t-il un passage qui te fait réfléchir? Lequel?
- Raconte les principaux événements selon l'ordre dans lequel ils se sont produits? Lequel a le plus attiré ton attention?
- D'après toi, cette histoire (légende) s'est-elle réellement passée? Qu'est-ce qui te paraît réel? Qu'est-ce qui te semble imaginaire?

Bandes dessinées

- Identifie les scènes qui t'ont fait le plus rire et dis pourquoi?
- Quelle case trouves-tu la plus comique? Compare ta réponse à celle de tes camarades?
- Comment l'auteur exprime-t-il la surprise? la peur? la joie?
- Pourquoi l'auteur emploie-t-il des gros caractères?
- Qu'est-ce qui t'a aidé à comprendre le sens du texte?

Poèmes

- Peux-tu dire quelle section relève de l'imaginaire? Quels mots te l'indiquent?
- De quels sentiments est-il question dans l'un des paragraphes? Quels mots ou expressions sont utilisés pour exprimer ces sentiments?
- Lis ces poèmes et donne-leur un titre. Compare tes réponses à celles de tes camarades.
- Donne un autre titre à ce poème. Justifie ton choix.

2.3 La grille «Stratégies de dépannage en lecture»

Cette section vise à guider les enseignants et enseignantes vers la recherche d'information relative aux stratégies de dépannage utilisées par l'élève pour comprendre le sens d'un message.

Préparation à la lecture :

Présenter le texte aux élèves et les amener à prévoir le contenu, en utilisant le titre ou l'illustration si elle existe (stratégie sémantique).

- Avant de commencer à lire, comment peut-on savoir de quoi on va parler dans le texte?
- D'après toi, de quoi parlera-t-on dans le texte? Qu'est-ce qui te fait dire ça?

«Insister sur le fait qu'il n'est pas important de deviner juste; le simple fait de prévoir, même assez vaguement, ce dont il sera question dans un texte aide en général à lire plus vite et à mieux comprendre, parce qu'on s'attend alors à quelque chose et que l'attention est déjà mobilisée.» (Valiquette, J. 1985 :72)

Par ce questionnement, l'enseignant ou l'enseignante prendra connaissance de l'habileté de l'élève à utiliser ce qu'il connait déjà sur le sujet pour prévoir les situations présentées dans le texte. Plus tard, il faudra vérifier si l'élève utilise cette stratégie pendant la lecture, s'il fait le transfert entre la théorie et la pratique.

Dans un deuxième temps, l'enseignant ou l'enseignante pourra poser des questions qui amèneront l'élève à réfléchir sur les moyens qui sont à sa disposition lorsqu'il a de la difficulté avec un ou plusieurs mots.

- Qu'est-ce que tu peux faire si tu as de la difficulté à lire un mot? à comprendre une ou plusieurs phrases?

«Demandez souvent aux élèves, en cours d'année, de verbaliser tous ces moyens, car c'est une bonne façon pour eux d'en prendre conscience et, par là, d'en arriver à les utiliser régulièrement et efficacement.» (Valiquette, J. 1985 :72)

Après la lecture, l'enseignant ou l'enseignante pourra revenir sur la démarche utilisée par les élèves pour résoudre les problèmes de cet ordre.

Après la lecture :

L'enseignant ou l'enseignante vérifie auprès des élèves si le texte répond à l'intention de communication. Ce retour lui permet de voir jusqu'à quel point les élèves se sont approprié le contenu du texte (voir questionnement oral ou écrit en compréhension écrite). Ensuite, on peut poser des questions qui amèneront chaque élève à prendre conscience des stratégies qu'il a utilisées ou aurait pu utiliser pour comprendre le message. Tous les enfants n'emploieront pas nécessairement les mêmes moyens de dépannage.

- Est-ce qu'il y a des mots ou des expressions que vous avez trouvés difficiles à comprendre? Sais-tu maintenant ce que veut dire ce mot ou cette expression?

Si l'enfant répond oui, l'enseignant ou l'enseignante poursuivra en lui demandant comment il l'a découvert. Puis, il peut continuer son enquête auprès des autres élèves en faisant ressortir les différents moyens utilisés par chacun d'eux.

Si l'enfant répond non, l'enseignant ou l'enseignante consultera les autres élèves de la classe afin de voir de quelle façon ils se sont approprié le sens du mot ou de l'expression.

Si aucun élève n'a trouvé la signification du mot ou de l'expression, l'enseignant ou l'enseignante poursuivra en posant les questions suivantes :

- Est-ce que ce mot ou cette expression est nécessaire pour comprendre le texte?
- Quels sont les indices qui pourraient nous aider?

L'enseignant ou l'enseignante ne fournit la réponse que si aucun élève ne peut proposer d'hypothèses susceptibles d'orienter une discussion.

L'information ainsi recueillie lui permettra de voir quelles sont les forces et les faiblesses de chaque élève. Il ou elle pourra compiler ses observations en utilisant le tableau **Stratégies en lecture**. Il est entendu que dans une classe de 25 élèves, et plus, l'enseignante ou l'enseignant ne pourra pas les observer tous lors d'une seule activité de lecture. Il lui sera possible de centrer son attention sur trois, quatre ou cinq élèves suivant de l'étendue de l'activité. Il ou elle pourra aussi utiliser les textes présentés dans d'autres matières, pour recueillir l'information relative aux stratégies de dépannage utilisées par ses élèves en situation de compréhension écrite.

STRATÉGIES EN LECTURE

Nom des élèves / Critères	RYAN				RENÉE				JEAN				ERIC			
L'élève peut :																
reconnaitre spontanément les mots familiers																
utiliser le contexte																
recourir au décodage																
recourir aux mots de la même famille																
recourir aux indices morphologiques																
faire référence à la manière dont les mots sont reliés entre eux																
recourir à du matériel de référence (affiche, dictionnaire ...)																

*Performance de l'élève :

F : le fait facilement
A : le fait en lui fournissant de l'aide
N : ne le fait pas, même avec de l'aide

2.4 Les grilles d'observation (étape d'évaluation)

Les grilles d'observation visent à recueillir l'information sur le degré d'atteinte d'un ou de plusieurs objectifs après une phase d'apprentissage plus ou moins longue, selon les besoins. (Voir deuxième volet, p. 33)

L'enseignant ou l'enseignante construit une grille d'observation en indiquant :

- les critères d'observation.
- les seuils de performance (S)
- la performance de l'élève.

Les critères d'observation décrivent les apprentissages à vérifier au niveau de l'habileté, des connaissances et techniques s'il y a lieu.

Les seuils de performance (S) spécifient les conditions minimales pour juger le degré de réussite attendu des élèves qui poursuivent un objectif. C'est à l'enseignant ou à l'enseignante que revient la tâche d'établir les seuils de performance. Ce sont eux qui connaissent le mieux leurs élèves et leur cheminement vers l'atteinte des objectifs au programme à leur niveau. Pour accomplir cette tâche ils doivent :

- consulter le programme d'études et vérifier si l'objectif visé s'adresse aux élèves de leur niveau;
- vérifier si l'objectif est «à initier, à poursuivre ou à maîtriser»;
- et prévoir le temps qu'ils alloueront au développement de cet objectif au cours de l'année.

La performance de l'élève représente le résultat obtenu par l'élève lors de la réalisation de l'activité d'évaluation.

2.5 La grille d'attitudes

La grille d'attitudes permet à l'enseignant ou à l'enseignante de mesurer des objectifs d'ordre affectif. Elle vise à relever l'information relative à la disposition de l'élève face à son entourage, à son apprentissage. Cette prise d'information lui permettra de mieux comprendre la personnalité de chaque élève afin d'intervenir de manière adéquate.

Au début de l'activité, l'enseignant ou l'enseignante choisit les critères selon lesquels seront dirigées ses observations. Une fois l'activité en marche, il est possible d'observer quelques élèves ou un groupe de travail de façon plus spécifique, afin d'obtenir l'information recherchée. Une fois la recherche d'information terminée, l'enseignante ou l'enseignant continue à suivre le déroulement de l'activité pour l'ensemble des élèves de la classe.

Une grille d'attitudes développée à l'intention de l'élève lui permettra de mieux se connaître, de mieux se situer par rapport à son processus d'apprentissage. L'élève pourra ensuite décider des éléments sur lesquels il ou elle devra porter une attention spéciale, afin de progresser dans ce sens.

CUEILLETTE DE DONNÉES

Grille relative aux attitudes

Critères / Nom des élèves	John				Sylvie				René			
Créativité												
L'élève												
- tient compte de la situation de départ												
- fournit beaucoup d'idées												
- apporte des idées surtout lorsqu'il travaille avec un petit groupe												
Communication												
- se fait comprendre facilement												
- utilise des mots précis												
- choisit un moyen adéquat pour communiquer sa démarche												
- réussit à susciter l'attention de son auditoire												
- accepte de partager ses idées												
Planification												
- s'assure de comprendre l'ensemble de l'activité												
- fait les démarches nécessaires pour aller chercher l'information												
- organise ses idées pour faire un tout cohérent												
- prévoit le matériel et l'organise												
Prise de décision												
- s'interroge sur le contenu de l'activité												
- s'interroge sur les différents moyens de réaliser l'activité												
- fait un plan et pose des gestes en conséquence												
- prévoit les conséquences de ses décisions												
- accepte de faire des essais												
- accepte de faire des erreurs et est capable de se réajuster												
- prend une décision adéquate au problème, à la situation												
Travail de groupe												
- accepte de partager ses idées												
- accepte les idées des autres												
- est capable de voir les efforts, les habiletés des autres												
- respecte les règles du groupe												
- participe au partage des tâches												
- accepte les décisions du groupe												
Remarques :												

*Performance de l'élève :
F : le fait facilement
A : le fait en lui fournissant de l'aide
N : ne le fait pas, même avec de l'aide

L'information recueillie au moyen de procédés moins formels et des instruments d'observation formels, aidera l'enseignant ou l'enseignante à porter un jugement sur l'état des apprentissages.

Toutefois, son travail n'est pas pour autant terminé. Il faudra ensuite prendre des décisions relatives à son enseignement :

- conserver ou modifier sa planification;
- prescrire des tâches d'enrichissement;
- proposer des correctifs pour améliorer l'apprentissage;
- proposer des solutions pour conserver ou susciter l'intérêt chez les élèves;
- etc.

Dans tous les cas, l'élève doit être informé des résultats obtenus et de sa position face aux attentes. Autant que possible, l'enseignant ou l'enseignante devra intégrer l'élève dans le processus de prise de décision afin de lui faire prendre conscience de son cheminement.

CONCLUSION

Ce document d'appui vous a offert des notions fondamentales portant sur la mesure et l'évaluation. Son but n'était pas d'épuiser le sujet. D'ailleurs, étant donné l'intérêt croissant que les chercheurs et les pédagogues portent à ce domaine, il aurait été bien naïf de vouloir tout inclure dans ce document. Par contre, si vous y avez puisé les éléments de base à partir desquels vous pourrez, d'une part, tenter certaines nouvelles expériences dans votre classe et, d'autre part, chercher à poursuivre votre perfectionnement professionnel, le tout en aura valu la peine.

Rappelez-vous que pour la mesure et évaluation comme pour toute autre facette de la démarche pédagogique, il est essentiel de faire évoluer vos connaissances afin d'arriver à une adaptation et à une intégration des principes à votre style d'enseignement, plutôt qu'à une simple juxtaposition.

Vous devrez accepter qu'à l'heure actuelle, il n'y ait pas de réponses satisfaisantes à certaines de vos questions très pertinentes. Par exemple, les chercheurs en éducation n'ont pas encore réussi à trouver une formule magique qui permettrait de marier les principes de l'évaluation formative et les pratiques courantes rattachées au bulletin scolaire traditionnel et axé sur une évaluation plutôt sommative. Par conséquent, il vous sera nécessaire d'être aux aguets des développements dans le domaine.

Une connaissance approfondie du programme d'études et de votre guide d'enseignement doit nécessairement précéder toute tentative d'apporter des changements au statu quo. Vous trouverez aussi très utile d'étudier les documents du Student Evaluation Branch.* En plus de vous fournir tous les renseignements portant sur l'orientation du Ministère dans ce domaine, vous trouverez dans leur documentation la grille à partir de laquelle on développe les tests de rendement. Cette grille vous fournira une autre perspective sur le programme et vous permettra, entre autres, de développer des tableaux de spécifications.

---

* Alberta Education, Student Evaluation and Records Branch, Septembre 1987 - **Bulletin du Programme de tests de rendement, Français 6e année.**

Pour réussir en mesure et évaluation, vous devrez aussi chercher à surmonter les tendances isolationnistes qui sont traditionnelles aux enseignants et aux enseignantes. Vous accomplirez ceci en participant à des ateliers portant sur le programme de français, en travaillant en équipe à l'intérieur de votre école et de votre commission scolaire, en faisant appel à des conseillers dans la matière, etc.

Bien sûr que tous vos essais ne seront pas couronnés de succès. Ce qui importe, c'est de tenter des expériences, de retenir ce qui semble prometteur et de rejeter ce qui marche moins bien. En **partageant** vos réussites et vos échecs, entre collègues, vous pourrez non seulement découvrir et poursuivre les meilleures pistes, mais aussi bénéficier d'un appui professionnel essentiel.

En définitive, dites-vous bien que le changement n'est pas l'affaire d'un jour. C'est le résultat d'un cheminement. Et le progrès provient d'un processus axé sur la **volonté d'améliorer** les pratiques courantes.

BIBLIOGRAPHIE

Alberta Education, Student Evaluation and Records Branch, Sept. 1987 - Bulletin du programme des tests de rendement, Français, 6e année.

Bourbeau, Lise, Y. Lauzon, H. Martin. **Majuscule 4**, Guide pédagogique. St-Jérôme, Québec, Éd. du Phare Inc., 1987.

Delolme, **Marie-Antoinette et al. Système**, Guide pédagogique. Varennes, Québec, Éd. Graficor, 1986.

Giroux, Ginette, D. Goyette, F. Ménard. **Majuscule 6**, Guide pédagogique. St-Jérôme, Québec, Éd. du Phare Inc., 1987

Language Services. **Le français à l'élémentaire**, Guide pédagogique, Premier cycle, français-immersion. Edmonton, Alberta Éducation, Gouvernement de l'Alberta, 1988.

Ministère de l'Éducation du Québec. **Guide d'évaluation en classe, Évaluation formative, Introduction générale**, Primaire, Secondaire, formation générale, Secondaire, formation professionnelle. Québec, Gouvernement du Québec, 1985. (Code N° 16-7220-01)

_____. **Guide d'évaluation en classe - Primaire, Introduction générale.** Québec, Gouvernement du Québec, 1983. (Code N° 16-7220-01)

_____. **Document de réflexion, Réflexion sur la notation, la consignation et la transmission des résultats scolaires d'évaluation formative et d'évaluation sommative.** Québec, Gouvernement du Québec, 1983. (Code N° 16-7509)

_____. **Définition du domaine du programme de français du primaire, Document de travail.** Québec, Gouvernement du Québec, juillet 1987.

_____. **Français langue maternelle**, Programme 130-516, **Définition du domaine.** Québec, Gouvernement du Québec, juin 1987.

_____. **Les résultats de l'épreuve de français écrit de sixième année du primaire administrée au mois de mai 1986**, Rapport global. Québec, Gouvernement du Québec, février 1987.

_____. **Guide d'évaluation en classe, Évaluation formative, Formation Professionnelle**, Secondaire. Québec, Gouvernement du Québec, 1985. (Code N° 16-7220)

_____. **Document d'information, Recueil d'indicateurs pour le bulletin descriptif du primaire.** Québec, Gouvernement du Québec, 1986.

Valiquette, Josée. **Mots endimanchés**, Guide pédagogique, Volume 1, Série Messages. Montréal, CEC, 1985.

_____. **Mots et merveilles**, Guide pédagogique, Volume 1, Série Messages. Montréal, CEC, 1985.

_____. **Direction de la mesure et de l'évaluation des apprentissages fascicule 4 - Les instruments de mesure utilisée dans le cadre de l'évaluation normative, pp. 5-6, 1978.**

ANNEXES

LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION FORMATIVE[1*]

ANNEXE A

OBJETS D'ÉVALUATION Sur quoi vais-je porter une attention particulière?	**1. MESURE** Comment vais-je m'y prendre?	**2. ÉVALUATION** Est-ce satisfaisant ou insatisfaisant?	**3. DÉCISION/ACTION** Qu'est-ce que je décide de faire?
En me référant aux nouveaux besoins identifiés lors d'activités précédentes et aux objectifs prescrits au programme d'études pour un niveau donné, j'identifie : • une habileté ou • une connaissance sur laquelle je porterai une attention particulière.	1. Je choisis un instrument me permettant de recueillir de l'information sur les apprentissages visés : procédés moins formels tels l'observation, le questionnement, l'écoute, l'analyse des réponses des élèves, ou d'instruments de mesure tels la grille d'observation, le questionnaire oral ou écrit, la grille d'évaluation descriptive, l'échelle d'attitudes, la grille d'objectivation. 2. J'établis un seuil de réussite ou d'acceptation. Quelles sont mes exigences? 3. Je recueille l'information sur la réalisation de l'activité par les élèves. 4. J'organise les données, s'il y a lieu, en regroupant les informations recueillies. 5. J'interprète les données en les comparant au seuil de réussite ou d'acceptation déjà fixé. C'est à ce moment que je cherche, si nécessaire, les causes des difficultés (diagnostic) ou que je formule des hypothèses d'interprétation qui faciliteront l'étape suivante.	Je porte un jugement le plus cohérent possible sur la situation de l'élève, en tenant compte des résultats de la mesure et de diverses considérations. • L'élève a réussi ou il n'a pas réussi. • Je suis satisfait ou insatisfait de la réalisation des apprentissages. • Compte tenu du temps accordé, je suis satisfait ou insatisfait des résultats obtenus. • Compte tenu de l'instrument de mesure utilisé, je suis satisfait ou insatisfait des résultats obtenus.	Je détermine l'action à entreprendre. • Je continue. • Je reviens sur une partie de l'apprentissage. • Je prescris des activités correctives, d'enrichissement, etc. • Je repense mes stratégies d'enseignement. • Je repense au matériel utilisé pour réaliser les apprentissages.

1. Ministère de l'Éducation, **Guide d'évaluation en classe – Évaluation formative – Introduction générale** – Document d'information (Code n° 16-7220-01), Québec 1985, p. 18.

* Tiré et adapté.

ANNEXE B

QUELQUES DISTINCTIONS ENTRE L'ÉVALUATION FORMATIVE ET L'ÉVALUATION SOMMATIVE

	ÉVALUATION FORMATIVE (CHEMINEMENT)	ÉVALUATION SOMMATIVE (BILAN FINAL)
Pourquoi évaluer?	Assurer la progression de l'élève en regard des apprentissages déterminés dans les programmes d'études	Sanctionner le degré de maîtrise : • pour une année en cours • pour une année de fin de cycle • d'une partie terminale d'un programme d'études • d'un programme d'études
Quoi évaluer?	– Des habiletés, des techniques, des connaissances, des attitudes – Les conditions propices au déroulement de l'apprentissage	– Les objectifs d'une partie terminale de programmes ou la répartition par année d'un programme de cycle – L'ensemble des objectifs d'un programme retenus pour l'évaluation sommative (ensemble d'habiletés, de techniques, de connaissances, de comportements)
Comment recueillir les informations?	– Par un procédé moins formel comme l'observation – De manière plus formelle, à l'aide d'un instrument de mesure	Par un instrument de mesure valide dans lequel sont assurées : • la représentation du domaine du programme d'études • la cohérence entre les situations d'évaluation et les principes directeurs du programme
Quand évaluer?	Fréquemment, régulièrement au cours de l'apprentissage	À la fin d'un programme d'études ou d'une partie terminale d'un programme d'études
Par qui?	Responsabilité partagée : • enseignante ou enseignant • Élève lui-même (objectivation) • Élève et enseignante ou enseignant (rétroaction) • Élève et pairs (rétroaction)	Responsabilité partagée (en fonction de la décision) : • Enseignante ou enseignant • École et commission scolaire • M.E.Q.
Quelles décisions prendre?	– Poursuivre ou modifier l'enseignement : • planification • choix des stratégies, attitudes, matériel – Prescrire à l'élève des tâches d'enrichissement ou apporter des correctifs afin d'améliorer l'apprentissage – Etc.	– Accorder les crédits ou le passage à la classe supérieure – Sanctionner les études – Procéder à l'orientation des élèves – Etc.

Tiré et adapté : Ministère de l'Éducation, **Guide d'évaluation en classe - Évaluation formative - Introduction générale** - Document d'information (Code № 16-7220-01), Québec, 1985, p. 7.

COMPÉTENCE LANGAGIÈRE

NIVEAU DE COMPÉTENCE LANGAGIÈRE	PROCESSUS MENTAUX	COMPORTEMENTS OBSERVABLES
Compétence langagière de base	Repérage et reproduction	– Savoir par cœur – Énoncer – Nommer – Énumérer – Décrire – Indiquer – Citer – Identifier – Reconnaître – Reconstituer – Définir
Compétence langagière cognitivo-académique	Sélection	– Distinguer – Identifier une classe d'objets – Reconnaître une caractéristique – Attribuer une caractéristique – Choisir – Classer – Discriminer
	Regroupement	– Comparer – Associer – Synthétiser – Combiner – Résumer – Organiser
	Inférence	– Prévoir – Déterminer – Anticiper – Imaginer – Déduire
	Évaluation	– Juger – Critiquer – Refuser un objet, un fait ou un concept ne correspondant pas à une définition

Tiré de : **Le français à l'élémentaire.** Guide pédagogique, Premier cycle – Français immersion, Alberta Education, 1988, p. 13.

DÉFINITION DE LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE*

	PROCESSUS MENTAUX
1. Compétence langagière de base Ce niveau de compétence langagière est caractérisé par un degré de maîtrise de la langue par l'élève qui lui donne la possibilité d'utiliser la langue à des fins de repérage et de reproduction d'un fait, d'une idée ou d'un phénomène et cela, **SOUS UNE FORME TRÈS VOISINE DE CELLE SOUS LAQUELLE CES ÉLÉMENTS LUI ONT ÉTÉ MONTRÉS LA PREMIÈRE FOIS** (activité de reproduction sans création d'un nouveau schème de pensée ou d'action). Par exemple, ce niveau de compétence langagière permet à l'élève de repérer et de reproduire la définition de termes techniques, d'un mot, d'une formule scientifique, etc. On se réfère donc ici à la CAPACITÉ DE REPÉRER UN CONTENU LITTÉRAL POUR LE REPRODUIRE SANS PLUS.	Lorsque l'élève aura atteint ce niveau de compétence langagière, il pourra : • **REPÉRER et REPRODUIRE** de l'information** sous sa forme originale par rapport à : ◦ des faits, ◦ des moyens d'utiliser des données, ◦ une formule mathématique, ◦ des façons de penser, d'agir ou de faire, pour réaliser son intention de communication.
2. Compétence cognitivo-académique Le deuxième volet de la compétence langagière permet à l'élève de manipuler de l'information, de façon à créer de nouveaux schème de pensée et d'action, en réponse à des problèmes de nature et de complexité variées. On se réfère donc ici à la CAPACITÉ DE COMPRENDRE ET DE MANIPULER DE L'INFORMATION À DES FINS DE RAISONNEMENT.	Lorsque l'élève aura atteint ce niveau de compétence langagière, il pourra : • **SÉLECTIONNER**, parmi les informations, celles dont il a besoin pour répondre à une intention de communication; • **REGROUPER** des informations, c'est-à-dire les repérer et sélectionner celles qui sont pertinentes, en vue d'établir des liens entre elles pour, soit : ◦ les RÉSUMER, ◦ les SYNTHÉTISER, ◦ les COMPARER, ◦ les ÉVALUER, ◦ ou les INTÉGRER dans un nouveau mode de pensée ou d'action, pour réaliser une intention de communication; • **INFÉRER** des informations, c'est-à-dire extrapoler de l'information qui n'est pas explicitement fournie dans un discours écrit ou oral, pour réaliser une intention de communication.

*Tiré de : **Le français à l'élémentaire**, Guide pédagogique, Premier cycle – Français immersion, Alberta Education, 1988, p. 10.

**Le terme information se réfère à tout ce qui peut être partagé ou échangé dans le cadre d'un acte de communication, par ex. : un mot, une image, une façon de penser, de faire ou d'agir.

ANNEXE E

LES MOMENTS DE L'ÉVALUATION FORMATIVE

MOMENT	AVANT l'apprentissage	PENDANT le déroulement de l'apprentissage	APRÈS l'apprentissage	
			APRÈS un objectif	APRÈS un ensemble d'objectifs
APPELLATION	– Évaluation formative de départ	Évaluation formative interactive	Évaluation formative ponctuelle	Évaluation formative d'étape
RÔLE (intention)	– Vérifier les acquis préalables – S'assurer de la pertinence de la planification	– Favoriser l'interaction élève-enseignant ou enseignante – Améliorer l'apprentissage et l'enseignement : • corriger les lacunes • renforcer les acquis – S'assurer que les conditions environnantes sont propices à l'apprentissage – Informer l'élève et l'enseignant ou l'enseignante	– Vérifier le degré de réalisation d'un objectif – Améliorer l'apprentissage et l'enseignement – Informer l'élève et l'enseignant ou l'enseignante	– Vérifier le degré de réalisation d'un ensemble d'objectifs – Améliorer l'apprentissage et l'enseignement – Informer l'élève, l'enseignant ou l'enseignante et les parents
OBJETS D'ÉVALUATION (quoi)	Les apprentissages jugés nécessaires pour aborder une nouvelle séquence d'apprentissage sur le plan : – des habiletés – des connaissances – des techniques – des attitudes	– Les conditions propices au déroulement de l'apprentissage : • climat de classe • motivation, intérêt – Les éléments de l'apprentissage jugés essentiels aux différentes étapes du déroulement	Les objets d'apprentissage visés par l'objectif sur le plan : – des connaissances – des habiletés – des attitudes	Les objets d'apprentissage visés par l'objectif sur le plan : – des connaissances – des habiletés – des attitudes en tenant compte de la relation entre les objectifs

MOMENT	AVANT l'apprentissage	PENDANT le déroulement de l'apprentissage	APRÈS l'apprentissage
MESURE (comment)	Par des instruments de mesure tels que : - grille d'observation - questionnaire oral ou écrit - grille d'analyse d'une tâche évaluative	Par des instruments de mesure tels que : • grille d'observation • questionnaire oral • grille d'analyse d'une tâche d'apprentissage Par des procédures moins formelles telles que : • observation non systématique • questionnement oral	Par des instruments de mesure tels que : - grille d'analyse d'une tâche évaluative - questionnaire écrit - questionnaire oral
ÉVALUATION	À partir d'un seuil de réussite déterminé à l'avance pour juger si l'on peut aborder une nouvelle séquence d'apprentissage	À partir d'un seuil de réussite ou de critères que l'enseignant/e se donne pour juger si l'apprentissage se déroule normalement.	À partir d'un seuil de réussite déterminé à l'avance et connu des élèves pour juger si les objectifs sont réalisés.
DÉCISION/ ACTION	- Entreprendre une nouvelle séquence d'apprentissage - Conserver ou modifier la planification - Prescrire des tâches spécifiques pour corriger les lacunes s'il y a lieu	- Revenir sur une explication qui n'est pas comprise - Proposer des solutions pour améliorer le climat de la classe - Demander à un élève qui a bien compris d'en aider un autre qui éprouve des difficultés - Apporter du nouveau matériel didactique	- Poursuivre l'enseignement - Prescrire des tâches spécifiques pour corriger des lacunes - Revenir sur une partie de l'apprentissage - Modifier ou conserver la planification

Tiré et adapté de: Ministère de l'Éducation, **Guide d'évaluation en classe – Primaire, Introduction générale** (Code nº 16-7220-01), Québec 1983, p. 23.

ANNEXE F

FICHE D'APPRÉCIATION
GRILLE DE CORRECTION ABRÉGÉE

Nom de l'élève _____

ASPECTS	CRITÈRES	ÉLÉMENTS	INDICES ET EXPLICATIONS	ÉCHELLE DESCRIPTIVE A	B*	C	D	NOTE
Situation de communication	Convenance au projet de communication	Choix des informations	1. Le texte comporte des conseils, des suggestions, des exemples ou propose des solutions au problème qui est exposé.	Présence très suffisante 20	Présence suffisante 15	Présence insuffisante 10	Présence très insuffisante 5	/20
		Choix du vocabulaire	2. Le vocabulaire est précis et diversifié.	Vocabulaire précis, diversifié, nuancé, adapté 8	Vocabulaire précis, peu de répétitions inutiles 6	Vocabulaire parfois imprécis, pauvre, répétitions inutiles 4	Vocabulaire imprécis, très pauvre, beaucoup de répétitions 2	/8
	Organisation du texte	Cohérence	3. Le texte est cohérent.	Très cohérent 12	Cohérent 9	Peu cohérent 6	Incohérent 3	/12
		Découpage	4. Le texte est bien découpé et renferme des paragraphes.	Paragraphes toujours appropriés 8	Paragraphes généralement appropriés 6	Paragraphes peu appropriés 4	Pas de paragraphes 2	/8
Fonctionnement de la langue	Organisation de la phrase	Structure	5. Les phrases, simples ou complexes, sont bien construites.	Toutes les phrases sont bien construites 12	Presque toutes les phrases sont bien construites 9	Plusieurs phrases posent un problème 6	La plupart des phrases posent un problème 3	/12
		Ponctuation	6. Les signes de ponctuation sont utilisés adéquatement.	Toujours 8	Presque toujours 6	Souvent 4	Rarement 2	/8
	Code lexical	Orthographe d'usage	7. Les mots sont écrits correctement.	Toujours 12	Presque toujours 9	Souvent 6	Rarement 3	/12
	Code grammatical	Accords	8. Les accords en genre et en nombre sont appliqués correctement.	Toujours 8	Presque toujours 6	Souvent 4	Rarement 2	/8
		Accords des verbes — Conjugaison	9. Les finales des verbes sont appliquées correctement.	Toujours 8	Presque toujours 6	Souvent 4	Rarement 2	/8
		Homophones	10. Les homophones sont utilisés adéquatement.	Toujours 4	Presque toujours 3	Souvent 2	Rarement 1	/4
							TOTAL	/100

* La colonne B regroupe les seuils de réussite.

Tiré de : Ministère de l'Éducation, «Les résultats de l'épreuve de français écrit de sixième année du primaire, administrée au mois de mai 1986». Rapport global, Février 1987, Québec, 1987.

ANNEXE G_1

VOLET COMMUNICATION ORALE : TABLEAU-SYNTHÈSE, SIXIÈME ANNÉE

Situation d'évaluation

Un projet de communication :
- **une intention de communication**
- **un émetteur – un récepteur**
- **un référent**
- **une tâche**

CONTENU / HABILETÉS	L'information	La formulation de l'information			
	Contenu informationnel	Phrases	Mots	Éléments prosodiques	
CHOISIR – repérer – sélectionner	Informations – pertinentes – suffisantes		Vocabulaire précis correct phrases variées	• Débit • Intonation • Volume • Prononciation • Gestes	40%
ORGANISER – regrouper et – faire des liens	Cohérence – regroupement – ordre – liens – temps des verbes – référents	Structures de phrases appropriées			40%
RÉAGIR – adapter le message en fonction de l'interlocuteur/trice	Informations	Structures	Vocabulaire	• Débit • Intonation • Volume	20%
	50%	50%			100%

Tiré et adapté: Ministère de l'Éducation, **Définition du domaine du programme de français du primaire**, Document de travail, Québec 1987, p. 17.

VOLET LECTURE : TABLEAU-SYNTHÈSE, SIXIÈME ANNÉE

Situation d'évaluation

Un projet de communication :
- **une intention de communication**
- **un émetteur – un récepteur**
- **un référent**
- **un ou des textes**
- **une ou des tâches**

CONTENU / HABILETÉS	L'information	La formulation de l'information			
	Contenu informationnel	Textes	Phrases	Mots	
IDENTIFIER – repérer – sélectionner – regrouper	Informations				40%
INFÉRER – aller au-delà de ce qui est écrit – établir des liens	Informations				50%
RÉAGIR – porter un jugement	Informations				10%
	100%				100%

N.B. Ces pourcentages sont ceux du ministère de l'Éducation du Québec. Student Evaluation (Alberta) avait déterminé les pourcentages suivants en 1988 (20% – 60% – 20%). Ils seront révisés en 1991–1992 pour le test de la 6e année.

Tiré et adapté: Ministère de l'Éducation, **Définition du domaine du programme de français du primaire**, Document de travail, Québec 1987, p. 16.

VOLET ÉCRITURE : TABLEAU-SYNTHÈSE, SIXIÈME ANNÉE

Situation d'évaluation

Un projet de communication :
- **une intention de communication**
- **un émetteur – un récepteur**
- **un référent**
- **une tâche**

CONTENU / HABILETÉS	L'information	La formulation de l'information			
	Contenu informationnel	Textes	Phrases	Mots	
CHOISIR	Informations 20%		Variété de phrases 5%	Vocabulaire 5%	30%
ORGANISER	Cohérence – regroupement – ordre – liens – temps des verbes – référents 15%	Découpage 5%	Ponctuation 5% Structures 10%		35%
APPLIQUER			Code grammatical 20%	Code lexical 15%	35%
	35%	5%	40%	20%	100%

N.B. Ces pourcentages sont ceux du Québec. Student Evaluation revisera sa grille en 1989–1990.

Tiré et adapté: Ministère de l'Éducation, **Définition du domaine du programme de français du primaire**, Document de travail, Québec 1987, p. 15.

CARACTÉRISTIQUES DES QUESTIONS À CORRECTION OBJECTIVE ET SUBJECTIVE*

	À CORRECTION OBJECTIVE	À CORRECTION SUBJECTIVE
Nature de la question	La question est limitée et porte sur un aspect précis.	La question porte sur un champ plus vaste.
Nature de la réponse	La réponse est déterminée à l'avance par le rédacteur ou la rédactrice.	La réponse est en partie déterminée par le rédacteur ou la rédactrice mais on ne peut prévoir la façon dont l'élève la présentera.
	L'élève fournit une réponse courte ou choisit une des réponses suggérées.	L'élève organise sa réponse et l'exprime en ses propres mots.
	L'élève peut deviner ou répondre au hasard.	L'élève peut bluffer.
Nature de l'effort exigé	L'élève passe la plus grande partie de son temps à penser et à lire.	L'élève passe la plus grande partie de son temps à penser et à écrire.
	L'élève montre ce qu'il sait de la matière.	L'élève peut exprimer ses idées et ses connaissances à sa façon.
Étendue de la matière couverte	L'épreuve comporte un grand nombre de questions spécifiques, couvre un large éventail de la matière mais va moins en profondeur.	L'épreuve comporte un nombre restreint de questions, couvre un éventail limité de la matière, mais va plus en profondeur.
Niveaux taxonomiques	Efficace pour mesurer la connaissance de faits particuliers. Peut s'appliquer à des niveaux taxonomiques peu élevés (compréhension, application). Ne permet pas de mesurer l'habileté à choisir, à organiser, à exprimer des idées et à résoudre certains types de problèmes.	Peu efficace pour mesurer la connaissance de faits particuliers. Permet de mesurer la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Particulièrement efficace pour mesurer l'habileté à choisir, à organiser, à exprimer des idées et pour tous les cas où l'originalité de la réponse est importante.
Impact pédagogique	Encourage les élèves à acquérir des connaissances nombreuses et à les discriminer. Risque de privilégier la mémorisation.	Encourage les élèves à étudier de façon plus synthétique et à mettre l'accent sur l'habileté à organiser, intégrer et exprimer des idées. Encourage l'élève à apprendre à s'exprimer.
Élaboration	L'élaboration de l'épreuve exige beaucoup d'effort et de temps.	L'élaboration de l'épreuve est relativement facile.
Correction	La correction est facile, rapide et cohérente.	La correction est longue et risque d'être moins uniforme d'un correcteur ou d'une correctrice à l'autre.

*Tiré de: Ministère de l'Éducation du Québec. **Conseils pratiques pour la construction d'un instrument de mesure**, Québec, Gouvernement du Québec, 1981, p. 5.13.